



ANDRÉIA MORÉS

ENSINAR E APRENDER NA UNIVERSIDADE

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS, CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS



ANDRÉIA MORÉS

ENSINAR E APRENDER NA UNIVERSIDADE

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS, CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

José Quadros dos Santos

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Flávia Fernanda Costa

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Marcelo Faoro de Abreu

Diretoria de Relações Institucionais:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

Alessandra Paula Rech

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Matheus de Mesquita Silveira

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse

Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez

Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão

Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique

Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales

Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich

Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes

Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró

Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli

Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan

University of London/Inglaterra



© dos organizadores

1ª edição: 2023

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Editoração: Ana Carolina Marques Ramos

Capa: Ana Carolina Marques Ramos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

M843e Morés, Andréia

Ensinar e aprender na universidade [recurso eletrônico]: inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas / Andréia Morés. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2023.

Dados eletrônicos (1 arquivo)

ISBN 978-65-5807-221-8

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ensino superior. 2. Inovações educacionais. 3. Ensino a distância.
4. Universidades e faculdades. I. Título.

CDU 2. ed.: 378

Índice para o catálogo sistemático:

1. Ensino superior	378
2. Inovações educacionais	37:001.895
3. Ensino a distância	37.018.43
4. Universidades e faculdades	378.4

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
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 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

ANDRÉIA MORÉS

ENSINAR E APRENDER NA UNIVERSIDADE

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS, CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS





Aos queridos filhos Luize e Vincenzo por me ensinarem a viver a vida de modo alegre e espontâneo, o que inspira a delicadeza de amar e sonhar.



AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Laura e Geraldo, pelo exemplo de vida e pelas palavras inspiradoras de força e coragem.

Ao meu esposo, Nelci Raimundo, pelo companheirismo e pela inspiração nas etapas desta caminhada acadêmica.

Aos meus irmãos André, Andresa e Aline, que expressam seu fraterno apoio em meus estudos.

À minha orientadora, Profa. Denise Leite, pelos aprendizados acadêmicos, diálogos, pelas orientações e, principalmente, pelo incentivo à busca de inovação em Educação.

Aos alunos, professores e tutores dos cursos de Pedagogia EaD da UCS e da UFRGS, sujeitos da pesquisa, por socializarem seus conhecimentos, suas vivências, palavras e escritas, e por contribuírem significativamente para a realização desta produção.

À Lou, pela ajuda carinhosa e cuidadosa na correção e organização desta escrita acadêmica.

Aos pesquisadores do grupo de pesquisa Inovação e Avaliação UFRGS, pelos aprendizados construídos coletivamente.

Aos pesquisadores do Observatório em Educação da Universidade de Caxias do Sul, em especial à Profa. Nilda Stecanela, pelas interlocuções e pelo apoio para a conclusão desta escrita.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, pelo reconhecimento e pela valorização da presente pesquisa.

À direção da área de Humanidades, aos funcionários e colegas professores dos cursos de Pedagogia presencial e EaD da UCS, por expressarem seu apoio e incentivo.

Ao Núcleo de Estudos em Educação na Cultura Digital (UFRGS), com menção à Profa. Rosane Aragón, pelas contribuições para a presente investigação.

À professora Maria Isabel da Cunha (UFPEL), pelos encontros acadêmicos e pelas referências teóricas e investigativas.

Ao Observatório de Educação PUCRS, em especial à Profa. Marília Morosini, pelas interlocuções na caminhada acadêmica.

À UCS e à UFRGS o apoio institucional.



*Não há conhecimentos puros, nem conhecimentos completos;
há constelação de conhecimentos (SANTOS, 2006, p. 154).*



SUMÁRIO

PREFÁCIO / 15

Inovação e tecnologias liberadoras / 15

INTRODUÇÃO / 21

1. EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE / 25

1.1 Universidade e sua função social / 25

1.2 Desafios dos novos tempos e espaços: a conquista da educação a distância / 31

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL / 33

2.1 Concepções históricas e regulamentação da educação a distância / 33

2.2 Credenciamento e concepções de EaD no Brasil / 35

2.3 Cursos de Pedagogia a distância / 41

2.4 Ensino e aprendizagem em EaD / 42

3. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA / 49

3.1 Introduzindo o conceito de inovação / 49

3.2 Aproximações ao conceito de inovação científica e tecnológica / 49

3.3 Inovação Educacional e Inovação Pedagógica / 56

4. CONTEXTO METODOLÓGICO / 67

4.1 Abordagem qualitativa da pesquisa educacional / 67

4.1.1 Problema de pesquisa, hipótese e objetivos / 70

4.1.2 Trabalho de campo: diálogos e caminhos da pesquisa / 71

5. O CONTEXTO DOS CASOS / 79

5.1 *Caso UCS / 79*

5.1.1 Histórico da Instituição / 79

5.1.2 Histórico do Processo de EaD / 80

5.1.3 Polos de EaD/UCS investigados / 85

5.1.4 Ambiente Virtual de Aprendizagem UCS / 91

5.1.5 Projeto do curso de Pedagogia EaD / 93

5.1.6 AVA Pedagogia EaD / 106

5.2 *Caso UFRGS / 107*

5.2.1 Histórico da Instituição / 107

5.2.2 Histórico do Processo de EaD / 109

5.2.3 Polos de EaD/UFRGS Investigados / 114

5.2.4 Ambiente virtual de aprendizagem UFRGS / 120

5.2.5 Projeto do curso de Pedagogia EaD / 128

5.2.6 AVA Pedagogia EaD / 136

6. EXPLANAÇÃO DOS CASOS: AS CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE OS CURSOS EAD E INOVAÇÕES / 139

6.1 *Caso UCS / 139*

6.2 *Caso UFRGS / 162*

7. ANÁLISE DOS CASOS UCS E UFRGS / 183

7.1 *A tecitura no tramar das reflexões: o olhar dos alunos / 184*

7.2 *Tecitura no tramar das reflexões: o olhar dos professores / 191*

7.3 *Tecitura no tramar das reflexões: o olhar dos tutores / 198*

REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES / 203

REFERÊNCIAS / 217

POSFÁCIO / 231

Referências / 237

PREFÁCIO

Inovação e tecnologias liberadoras

Os anos de enfrentamento à pandemia Covid-19 revelaram a realidade das dificuldades do ensino e da aprendizagem na educação superior. Ao reforçar as distâncias entre os sistemas de educação dos países mais desenvolvidos e aqueles dos países emergentes, quanto dos países não plenamente desenvolvidos, também mostraram o despreparo docente para lidar com situações-limite. A formação de recursos humanos, que se fazia de modo pacífico e calmo nas salas de aula, com o concurso do livro, da internet, da rede social e do computador, começou a transitar com intensidade nunca vista pelos caminhos intranquilos, até então pouco percorridos, dos recursos *online* disponibilizados pelo novo “capitalismo de plataformas digitais”; um mercado altamente dominado pelas tecnologias da informação e da comunicação.

Os docentes, ao viver as angústias dos tempos de *lockdown* e sem estar preparados, precisaram aprender a trabalhar de forma remota e acelerar rapidamente seu conhecimento sobre as tecnologias, para poder trabalhar; manter seu emprego e trazer seus alunos ao convívio virtual das plataformas; promover aprendizagens; resgatar seu interesse pelos conteúdos; vencer suas próprias resistências e as resistências dos alunos ao uso continuado da docência a distância. Este panorama, inesperado até então, prolongou-se de tal sorte que, enquanto se sobrepunha às tradicionais didáticas antigas, também trazia uma descarada exposição das fragilidades sociais e econômicas dos estudantes e de sua família.

Do lado docente, a urgência era tornar agradáveis as aulas *on-line*, usando as tecnologias nem sempre corretamente dominadas. Do lado do estudante, somaram-se as dificuldades das famílias no acesso à internet e às redes de telefonia avançada, com os aflitivos momentos de perda da saúde e da vida de familiares e amigos. Angústias não aceitas ou sequer imaginadas invadiram os “caminhos” do ensinar e do aprender na universidade. No início do período de exceção pandêmica, pensava-se em retomar, presencialmente, o semestre,

como se este tivesse sido apenas um período passageiro, mas os semestres se alongaram...

No rescaldo do inusitado tempo vivido por alunos e professores de todos os níveis de ensino, em todos os países do mundo, restou a certeza de que a pandemia também ensinou e trouxe ganhos para a educação. Ensinou mais a quem já trazia EaD em sua bagagem. Porém, no somatório geral, parece que muitos ganharam em flexibilidade, em menos opressão frente aos horários, porque aprenderam a usar melhor a internet disponível e, nela, procurar o conteúdo mais relevante, o que não ocorreu sem esforço.

Em um primeiro momento, os professores reclamaram da sobrecarga de *workload* que as aulas remotas, *on-line*, estavam trazendo para dentro de casa. No momento seguinte, esses profissionais se voltaram para o domínio das TIC, em busca de uma versão nova para preparar aulas que fossem além daquelas expositivas tradicionais, agora transformadas em vídeos. No rescaldo, estudantes e docentes voltaram-se para seus conhecimentos de EaD. Alguns tinham experiência; outros precisaram reaprender a trabalhar com a inovação pedagógica, científica e tecnológica.

Na versão nova de si mesmos e de suas aulas, quais eram/foram os principais desafios?

Da parte dos estudantes tratava-se da aprendizagem autônoma, do processo de aprender sozinhos, de organizar seu tempo e seus estudos. Como citado e demonstrado nesta obra, a EaD, ao disponibilizar o emprego de tecnologias novas, pode ser liberadora da autonomia dos estudantes! “Sair da postura de espectador e passar a intervir no próprio processo de aprendizagem.... o estudante constrói seu caminho e seu conhecimento, por ele mesmo, se tornando autodidata, ator e autor de suas práticas e reflexões” (p. 165).

Da parte dos professores, o desafio envolvia alta complexidade. Não bastava saber o que sabiam do seu tema disciplinar. Era preciso avançar para além das didáticas tradicionais da aula expositiva linear, construir um conhecimento, acessado e socializado em rede, mediante o uso de tecnologias diversificadas, para além dos AVA institucionais. Acima de tudo, era preciso lidar com as resistências dos estudantes, caracterizadas em ausências e invisibilidades na aula remota. Era preciso deixar de lado a exigência da avaliação como re-

sultado e cobrança em prova presencial, transformada, linearmente, em prova *online*, deixando de lado as demais atividades e produções, por acaso existentes, submetidas a esta nota. Era preciso submeter-se a um processo que parecia carecer de interação!

Afirma-se que a universidade jamais será a mesma pós-Covid-19. E há razão nessa afirmativa, pois a educação universitária será diferente à medida que novos fazeres vierem a se sobrepor aos anteriores e que o conhecimento produzido, sistematizado e reelaborado em escala de alta velocidade esteja disponível. Contudo, nem sempre se tem o acesso a trabalhos competentes neste tópico. Na verdade, mesmo sabendo que o conhecimento que circula a distância veio para ficar, procurou-se pesquisas que informassem as maneiras de trabalhar com EaD. Esta se tornou essencial para atender o maior número de alunos interessados ao oferecer um formato educativo próprio, adequado a cada sujeito, segundo suas possibilidades e capacidades, ampliando o acesso à educação superior em todo lugar, a todo tempo e para todos os grupos etários.

A pandemia teve, como pano de fundo, aflições e iniquidades pedagógicas de toda ordem, mas também trouxe consigo novas formas de ver o mundo da educação. Para esse novo mundo da educação cujo futuro não vai dispensar a EaD, foi construída esta obra. Sua autora, a eterna pesquisadora, frequente de corpo e alma o mundo pedagógico da Educação não presencial, caracterizado em suas investigações. Ao compartilhar suas investigações, plenas de vida, suas descobertas e experiências pedagógicas concretas, percebe-se que a eterna pesquisadora brinda o leitor com situações reais de ensino e aprendizagem, expostas neste livro, e ensina que “cada dia se torna um autodesafio, quando se aprende para o hoje e para o amanhã e para superar as distâncias” (p. 215).

Assim, nos apresenta um precioso relato de casos de desenvolvimento de EaD em duas universidades distintas, uma pública e outra privada. Dos estudos observados e analisados derivam importantes ensinamentos, que vêm ao encontro dos desafios que a pandemia trouxe. A atualidade do tema pesquisado permite que se encontre, neste livro, não somente o entusiasmo com a docência a distância, a qual transborda de suas páginas, como os procedimentos tecnológicos e pedagógicos para melhor equipar os leitores/docentes/

estudantes/técnicos/gestores com inovações úteis aos programas educativos do futuro.

Nesta obra, os leitores encontrem informações úteis alinhadas com direcionamentos, produto da reflexão sobre os casos estudados, que apontam para o entendimento e as concepções de EaD, recursos tecnológicos, estudantes e processos de sua aprendizagem, docentes e desafios, as instituições e as políticas de ensino. Desponta, em primeiro lugar, uma concepção de EaD na qual a aprendizagem é mediada por inovações pedagógicas e tecnológicas. Contudo, alerta a autora, esta sempre será uma construção individual e social dos estudantes-sujeito, resultante da ação e da interação pedagógica construída com os docentes dos cursos, mediada pelos tutores e pelos AVA. Ou seja, “a EaD não é um método de ensino, mas uma modalidade educacional, que pode ser adaptada a diferentes métodos e olhares pedagógicos” (p. 41).

Quando introduz o tema das inovações, a autora acentua que a universidade é uma instituição que não pode fechar-se em si mesma, pois tem por missão atender às demandas de formação de sujeitos cidadãos para a sociedade. A instituição almeja objetivos que desafiam seu presente e preparam seu futuro, resgatando a perspectiva “do equilíbrio entre valores éticos e culturais, preservando sua função de lúcida consciência crítica da sociedade de seu tempo juntamente com a criação, preservação e difusão do conhecimento” (LEITE, 2005, p. 26). Assim, nos casos estudados, os cursos de Pedagogia EaD da UCS e da UFRGS, relatados neste livro, evidenciam que a inovação não acontece como um ente abstrato ou um fim em si mesmo, mas é um meio para transformar os sistemas educacionais e a EaD em especial.

Questões práticas aparecem no texto. Por exemplo, são citadas a demora de alguns professores para entrar *online* ou para definir os conceitos, levando um aluno a aguardar sua nota ou a nota final por um longo tempo. Esses excessos poderiam refletir a exigência de que a nota mais importante deveria ser a nota da prova presencial, ficando as demais atividades e produções submetidas a esta. Outro excesso aparece quando os estudantes são “penalizados” por atividades tarefas, as quais não servem à reflexão coletiva ou deixam de compor os conceitos finais dos alunos. Como inovar carregando velhos problemas ou atrasos pedagógicos?

A aula *online* ou a distância nunca será igual à aula presencial. O docente sabe que não se trata de fazer *webinars*, *lives*, dar conferências, abrir uma sala de discussão. Trata-se de encontrar modalidades de propostas de ensino para um tema disciplinar ou interdisciplinar que seja interativo, fascine os alunos, a ponto de torná-los copartícipes da criação de conhecimento. Nas instituições mais aquinhoadas, os recursos dos *dashboards*, do *design factory*, dos equipamentos conectados desde o *home office* são preciosos. Mas o que dizer daqueles alunos que têm uma internet sem velocidade ou que se conectam apenas pelo celular de atrasada tecnologia? Ora, mesmo esses estudantes podem ser envolvidos em propostas inovadoras. Aí estão, apenas para lembrar, por exemplo, os *podcasts*. Talvez, o velho recurso do rádio de nossos avós e antepassados ainda seja útil. A inovação conta no mix de criações que a EaD permite e a imaginação criativa alcança.

Uma das constatações da pesquisa, contadas no livro, diz respeito ao uso diversificado e contínuo de tecnologias para além dos AVA institucionais – *blogs*, *wikis*, *pbworks*, *sites* de vídeos compartilhados, *e-mails* e outros, e mostrou ser recurso efetivo. A leitura e o acesso a *e-books* (*OpenAccess*), artigos digitais e bibliotecas digitais e/ou virtuais, repositórios digitais se colocaram como desafios ao emprego de fontes diversificadas e espaços de leitura. Por outro lado, algumas plataformas digitais são mais limitadas do que outras, apresentando poucos recursos que favoreçam as inovações pedagógicas científicas e tecnológicas, tornando-se ambientes pouco acolhedores, e muito tarefairos.

Resolvida a tecnologia, o acesso dos estudantes, a avaliação com valorização e o *feedback* constante, a pesquisa que deu origem ao livro também evidenciam que é preciso haver cobertura institucional e da legislação educacional para o procedimento de ensino e aprendizagem, de tal forma que o estudante tenha a certeza de que receberá o título ou o diploma para o qual está se habilitando.

Com isto, chega-se ao ponto crucial que a obra ratifica. A categoria central do processo em EaD não será a devolução de conteúdo, não será a repetição do que o professor disse e falou ao longe com a mediação dos AVA. A categoria central, captada pelas avaliações, vem a ser o envolvimento dos estudantes com sua aprendizagem, sua participação e seu protagonismo nas atividades remotas. Esta é

a inovação desejada e obtida, quando as tecnologias são liberadoras. Investir na forma como o estudante estuda e compreende, como expressa sua compreensão – o que ele fala – será tão mais significativo do que aquilo que ele escreve e ao que ele pesquisa. Expressar o que entende, do que quando pesquisa e lê, conectar-se a outros estudantes para estudar em rede, preparar e expressar seus conhecimentos com o suporte das tecnologias, em colaboração, poderá garantir o futuro. Se tal entendimento acontecer, esta obra cumprirá sua finalidade: servir ao docente, ao estudante, ao gestor, ao pesquisador de EaD e à universidade brasileira!

Denise Leite
Senior Researcher CNPq

INTRODUÇÃO

No atual contexto da educação no Brasil, presencia-se um crescimento acelerado da educação superior, impondo desafios e exigências aos novos tempos e espaços de formação docente. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394/96, que proporcionou maior flexibilização ao sistema educacional ao legislar e ampliar a implementação da EaD no País, houve um avanço nas concepções políticas da educação superior. Atualmente, a EaD é considerada uma alternativa para enfrentar o desafio de formação docente no País. Isso no momento em que as propostas de ação governamental visam ampliar os programas de formação inicial e continuada dos professores, com o propósito de melhorar a qualidade da educação.

Ampliar os conhecimentos em Educação, e aprofundá-los, sempre me provocou desassossego. E, dessas inquietações – originadas de minha tese de doutorado e da experiência na condição de professora no curso de Pedagogia presencial e EaD da UCS, de professora no programa de Pós-Graduação (PPGEdu/UCS), de pesquisadora e de vice-líder no Observatório em Educação da Universidade de Caxias do Sul, e de outras experiências acadêmicas com a educação superior, a inovação e a pedagogia universitária, construídas na UCS e no grupo de pesquisa “Inovação & Avaliação na Universidade” (InovAval/UFRGS) – surgiu a presente obra vinculada à tese de doutorado.¹

A proposta foi a de investigar as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas presentes nos cursos de Pedagogia EaD da UCS e da UFRGS. Considerei pertinente investigar, sob o formato de estudo de caso, os contextos UCS e UFRGS. No primeiro, porque é uma universidade comunitária e, no segundo, porque é uma universidade pública, ambas com larga experiência na formação presencial de professores, e que também passaram a investir na formação docente em EaD, em especial no curso de Pedagogia.

¹ O presente livro acolhe os estudos sistematizados pela autora na tese de doutorado intitulada: *Inovação e cursos de Pedagogia EaD: os casos UCS e UFRGS*, com a orientação da Prof^a. Dr^a. Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS), publicada no repositório digital da UFRGS. Decorrentes da presente tese, emergiram outras publicações, contendo recortes do texto, que foram publicadas em eventos, capítulos de livros, capítulos em e-books e artigos em revistas científicas.

A revisão de literatura incluiu os estudos publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). O estudo também se apoia nos autores Litwin (2001), Belloni (2003), dentre outros, que compreendem a EaD como um fator inovador nos sistemas educacionais, pois introduzem tecnologias da informação e da comunicação no ensino e exigem novas interações nos processos de ensinar e aprender na universidade.

Na(s) concepção(ões) de Belloni (2003), a EaD torna-se um instrumento de emancipação dos indivíduos e das nações, a partir de uma perspectiva de democratização das oportunidades educacionais nas sociedades da informação e do conhecimento. Portanto, a EaD abarca um processo educativo imerso em diversos meios tecnológicos, capazes de ultrapassar tempos e espaços limitados, de maneira a auxiliar na interação com as fontes de informação e conhecimento em rede.

Incorpora-se, aqui, uma aproximação aos referenciais teóricos de Santos (2005, 2006 e 2008) e Cunha e Leite (1996), Leite (2005), a fim de compreender o movimento da transição paradigmática que afetou as concepções de conhecimento e se caracterizou pela ruptura da ciência moderna, enquanto única, em prol de uma ciência que atenda à pluralidade das práticas científicas. Nessa transição, adentra-se nos estudos da inovação com base em Furtado e Freitas (2004), Cattani e Holzmann (2006) e Audy (2006), que consideram a inovação um fator relacionado à mudança e ao seu processo, no campo da ciência e da tecnologia.

Há também o propósito de compreender a inovação na perspectiva pedagógica, em uma aproximação aos estudos, no campo das ciências humanas e sociais, referendados por Cunha e Leite (1996, 2005), Leite, Cunha e Lucarelli (1999), que buscam transcender o pensamento dominante sobre o conceito de inovação pedagógica. Portanto, o principal objetivo da pesquisa foi, então, o de investigar as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas visíveis nos cursos de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E, desse objetivo central, emergiram novas questões, destacando-se as seguintes:

Quais inovações pedagógicas estão presentes nos cursos de Pedagogia EaD UCS e UFRGS?

As tecnologias têm proporcionado inovações frente aos processos de ensino e aprendizagem na EaD?

Quais as contribuições das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) aos processos de formação dos alunos da EaD?

A presente escrita reflete e acolhe a trajetória da autora nos estudos e nas pesquisas sobre inovações pedagógicas, científicas, tecnológicas e suas relações com os processos de ensino e aprendizagem. O movimento que acolhe esta obra iniciou no período de doutoramento da autora, a qual prossegue em sua atuação docente e pedagógica bem como seus estudos e pesquisas, tendo como referência as concepções e reflexões teóricas e metodológicas sobre Educação Superior, Inovação e EaD.

A publicação deste livro foi motivada pelas reverberações presentes na investigação realizada sobre “Ensinar e aprender na universidade: inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas” e pelos diálogos que emergiram durante o período de pandemia e pós-pandemia, com estudantes e professores da Educação Superior e da Educação Básica, frente aos desafios da inovação e às suas relações com os processos de ensinar e aprender. Em meio à sinergia desse movimento vivenciado, convido você leitor, estudante, professor e pesquisador, a conhecer a presente obra e desejo uma boa leitura!



1. EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE

Mediante a revisão das ideias de Chauí (2001), Harvey (1992), Panizzi (2002), Santos (2004, 2005), Leite (2005) e de outros autores, e também da legislação que regulamenta a educação superior, busca-se, aqui, compreender a função social da universidade e pensar sobre os desafios produzidos pelos novos tempos, os quais impulsionam o pesquisador a adentrar nos estudos e nas conquistas da EaD, frente às novas demandas da educação superior do Brasil.

1.1 Universidade e sua função social

A universidade – instituição social – tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa. Conforme afirma Bombassaro (2007, p. 1), “costuma-se dizer que a universidade é o espelho da sociedade. Embora possa ser pertinente, a metáfora não traduz, em toda sua complexidade, o conjunto de relações que constituem essa importante instituição”.

A universidade, além de refletir os conhecimentos e as relações sociais, possibilita transformar as maneiras de ver, compreender e produzir para além do presente, com visões futuras, “por isso, mais que somente mostrar a imagem do mundo em que vivemos, ela ajuda a construir o próprio mundo” (BOMBASSARO, 2007, p. 1).

A universidade, no dizer de Chauí (2001), entendida como organização social, é regida por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, e não lhe compete mais discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes. Sua prática social é definida pela sua instrumentalidade, ou seja, a instituição percebe a divisão social, econômica e política da sociedade na qual está inserida, e desse lugar repensa a si mesma, sua função social, com práticas fundadas no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições.

Harvey (1992), por sua vez, afirma: a transformação político-econômica que marcou a sociedade capitalista, do final do séc. XX, confronta as instituições, produz mudanças profundas e com-

plexas que vão além do aspecto econômico ao atingir aspectos da vida cultural, social e política. As desigualdades resultantes dessas mudanças se traduzem em sérias tensões e em fortes movimentos sociais, determinando o acesso ao emprego privilegiado e ao ensino com qualidade.

O acesso ao conhecimento técnico e científico sempre teve importância na sociedade capitalista, por oferecer diferencial competitivo. O próprio conhecimento torna-se um instrumento privilegiado para a tomada de decisões melhor sucedidas e lucrativas, principalmente quando a educação passa a ser contida na concepção de mercadoria-chave “a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas” (HARVEY, 1992, p. 63). Portanto, na esteira dessas mudanças percebe-se que, na educação superior:

- instaura-se o princípio da racionalidade de mercado, como modelo para a universidade (predomínio da dimensão econômica, tornando residual a dimensão social);
- estabelece-se a adequação da universidade às demandas e aos efeitos da nova forma capital.

A passagem da universidade à condição de organização, diz Chauí (2001), insere-se nessa mudança geral da sociedade, acompanhando as sucessivas mudanças do capitalismo. Essa passagem ocorre em duas fases sucessivas: na primeira tornou-se universidade funcional; na segunda, universidade operacional.

Enquanto a Universidade Clássica estava voltada ao conhecimento, a Universidade Funcional voltava-se diretamente ao mercado de trabalho, com uma formação rápida de profissionais requisitados, com mão de obra altamente qualificada. A nova Universidade Operacional, por ser uma organização, estava voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão. E a nova universidade ou a Universidade Operacional passou a ser gerida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade e calculada para ser flexível. Portanto, passou a ser estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, seguindo a lógica de mercado e não mais balizada pela produção do conhecimento e da formação intelectual, mas pela produção econômica.

Nessa nova lógica, a qualidade da universidade, definida por critérios de produtividade, apresenta-se no aumento de horas-aula para o professor, na diminuição do tempo para mestrados e doutorados, na avaliação intelectual pela quantidade das publicações, colóquios e congressos, e na multiplicação de comissões e relatórios sem fim. E a avaliação ocorre a partir da ideia de custo/benefício, pautada pela noção de produtividade que avalia em quanto tempo, com que custo e o quanto foi produzido.

Sob essa perspectiva de universidade operacional, produtiva e flexível, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos para o mercado de trabalho, e sua marca essencial desaparece: a de formação. E se não há tempo para reflexão crítica e criação, também não há tempo para pesquisa. Com isso, fragmenta-se a universidade de pesquisa. Na organização, a pesquisa não é mais conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa.

Chauí (2001) e Santos (2004, 2005) oferecem um referencial importante que ajuda a entender a multiplicidade de funções que a universidade foi assumindo ao longo do tempo. Na percepção de Santos (2004, 2005), para entender a universidade há que se tomar como ponto de partida a ideia de que ela está diante de uma situação complexa e duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado. Isto porque a universidade tem sido cada vez mais exigida frente às novas expectativas e solicitações de uma sociedade em transformação, em que as políticas de financiamento tornam-se cada vez mais restritivas por parte do Estado. Para enfrentar essa situação de dupla tensão, Santos (2004) afirma que a universidade precisa repensar sua trajetória e assumir os desafios que lhe estão sendo impostos.

O caminho proposto por Santos (2004) direciona-se a um projeto democratizante e emancipatório, voltado às exigências da contemporaneidade marcada, principalmente, pela exclusão social. As transformações no sistema de Educação Superior e seu impacto nas universidades exigem uma reorientação e reorganização profunda para que a universidade possa responder de modo criativo e eficaz aos problemas com os quais se defronta.

O relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 1987 é um exemplo, diz Santos (2005), da

tentativa de tornar a universidade uma instituição de caráter pragmático-político. A OCDE atribui à instituição dez funções:

Educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismos de seleção para empregos de alto nível, através de titulação; mobilidade social para os filhos de operários; prestação de serviços à região e à comunidade local, paradigmas de aplicação de políticas nacionais (como a igualdade de oportunidades) e preparação para os papéis de liderança social (SANTOS, 2005, p. 189).

Outra investida a favor dessa perspectiva é a inclusão do Ensino Superior entre os serviços comerciais regulamentados pela Organização Mundial do Comércio (OMC). As políticas implementadas pela OMC favorecem a comercialização internacional dos serviços de educação, assemelhando-os a simples mercadorias (PANIZZI, 2002; SANTOS, 2004). Contudo, a universidade parece manter a mesma formulação de seus objetivos e funções: o ensino das profissões, a investigação científica e a prestação de serviços.

É óbvio que existem reformas da educação superior, porém, o verdadeiro impacto dessas mudanças universitárias acontece concretamente nas políticas para a educação, que também assumem a perspectiva pragmático-política. Nesse ínterim, o objetivo das reformas universitárias passa a ser o de “manter as contradições sob controle através da gestão das tensões que elas provocam” (SANTOS, 2005). As reformas visam amenizar, dispersar ou gerenciar essas tensões, ao deixarem de assumir os princípios básicos que garantem a construção de um projeto democratizante e emancipatório para a sociedade (SANTOS, 2004).

Algumas, dentre as principais contradições do gerenciamento universitário apontadas por Santos (2005), são:

- a) produção da alta-cultura *versus* produção de padrões de culturas e conhecimentos úteis à industrialização, que surge quando determinada condição social deixa de ser considerada necessária ou única e gera uma crise de hegemonia;
- b) hierarquização dos saberes especializados *versus* as exigências de democratização e igualdade de oportunidades, o que coloca em questão o destino dos conhecimentos produzidos, principalmente quando determinada condição social deixa de ser, consensualmente, aceita e origina uma crise de legitimidade;

c) autonomia institucional *versus* produtividade social, submissa aos critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial, coloca em questão e torna visível o fato de a universidade deixar de assumir objetivos socialmente assumidos, o que causa uma crise institucional.

No século XXI, de acordo com Santos (2005), as reformas deverão partir da constatação da perda da hegemonia e se concentrarem na questão da legitimidade, assumindo que a universidade só existe quando há formação profissional, pesquisa e extensão. Sem qualquer uma dessas funções, há Ensino Superior, mas não há universidade. Portanto, a universidade implica produção do conhecimento das relações sociais e produtivas e, ao atuar sobre elas, pode transformá-las e ser transformada, devolvendo um novo conhecimento para a sociedade mediante pesquisa, ensino e extensão.

Em defesa da educação como bem público, Panizzi (2002) retoma a natureza da universidade como a instituição do debate e da reflexão, e declara que a universidade precisa assumir que a discussão acadêmica, a pesquisa científica e o acesso ao conhecimento não conhecem fronteiras. Essa perspectiva coloca a universidade diante dos desafios contemporâneos do mundo globalizado. O que está posto para a sociedade, portanto, é o destino do conhecimento como patrimônio social e da educação como bem público. Esses compromissos devem ser afirmados e reafirmados pela universidade, junto à pertinência da educação na relação com as demandas sociais. E, diz o autor,

as universidades têm extraordinária importância para nossas sociedades como lugar da diversidade cultural e da pluralidade ideológica, do debate e do diálogo que constroem sujeitos e coletividades, da crítica comprometida com a ética, que busca ser verdadeira e justa (PANIZZI, 2002, p. 13).

Sem essas qualidades, ressalta Chauí, a universidade

não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUÍ, 2001, p. 54).

Contudo, compreende-se que a universidade é, acima de tudo, uma instituição emancipatória, que se propõe a atender às deman-

das internas e externas da sociedade, sem se fechar em si mesma. Ao mesmo tempo, almeja e planeja objetivos que desafiam seu presente e preparam o tempo futuro. No dizer de Leite (2005, p. 26), “a universidade inovadora e antecipatória deveria resguardar o equilíbrio entre valores éticos e culturais, preservar sua função de lúcida consciência crítica da sociedade de seu tempo justamente com a criação, preservação e difusão do conhecimento”.

Reconhece-se, portanto, que a universidade inovadora deve contemplar novas articulações nas relações que estabelece entre a produção de conhecimentos e as relações humanas imbricadas nesse processo. Sob a ótica de Leite (2005, p. 27), “uma universidade será inovadora quando puder promover o necessário equilíbrio entre a busca de excelência, sem exclusão interna e externa e com compromisso de novas articulações sociais”. O conceito de excelência está ligado ao conceito de qualidade institucional, e compreende que a excelência é “um superlativo da qualidade”, afirma Leite (2005, p. 27), e, para alcançar a excelência, a universidade não pode ser excludente em suas funções. E a autora complementa: “a qualidade da universidade pode ser compreendida no seu marco institucional e na visão do aluno e da sociedade”, quando ela é o que é e faz o que diz que faz.

A universidade, enquanto instituição inovadora, deve potencializar, em seus princípios institucionais, o zelo pela qualidade acadêmica, entrelaçada às necessidades internas e externas, direcionada aos fins sociais e democráticos da educação, de modo a propiciar o acesso ao conhecimento e promover a inclusão social e a justiça cognitiva. Para tanto, a universidade precisa ultrapassar os clássicos muros institucionais, os quais, por muito tempo, demarcaram seu território, sendo considerados os únicos espaços de construção de conhecimento.

Corroborar-se, portanto, o pensamento de Leite (2005) ao propor que a universidade brasileira trabalhe os princípios da democracia, não como categoria, mas “como uma prática educativa e pedagógica de construção de cidadania”, contribuindo para a construção de uma nova cultura política, que contemple o direito pedagógico da inclusão, da participação, do compromisso e da responsabilidade democrática.

1.2 Desafios dos novos tempos e espaços: a conquista da educação a distância

Ao ser promulgada a Constituição Federal de 1988, iniciou-se o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, sob o n. 9.394/96, que prevê variados graus de abrangência nos estabelecimentos de Ensino Superior público ou privado.

A LDB n. 9.394/96 promoveu uma relativa flexibilização da educação pós-secundária e superior, mas há uma discussão não esgotada sobre as possibilidades dadas pela autonomia universitária, e instaurou-se um novo clima para o avanço da EaD no Brasil.

A fundação da Associação Brasileira de Educação a Distância, em 1995, a qual tem atuado em prol de uma mudança cultural em relação à EaD no Brasil, contribuiu para ampliar esse debate, a fim de eliminar os preconceitos ainda vigentes contra o ensino e a aprendizagem flexibilizados pela educação presencial possibilitada pelas TIC.

A política educacional brasileira também se orienta pela oferta de oportunidades de educação permanente, e salienta-se a importância da flexibilização curricular. Segundo Formiga,

nesse sentido, com a implementação de universidades corporativas, a expansão, a educação profissional, a flexibilização das estruturas educacionais posteriores ao ensino médio, e, sobretudo, a introdução de novas tecnologias de comunicação e informação ao processo de ensino e aprendizagem – onde se inclui a Educação a Distância – são instrumentos que não podem ser esquecidos e devem ser amplamente utilizados no Brasil com o objetivo de contribuir para a superação dos impasses históricos do sistema educacional brasileiro, especialmente a Educação Superior (2003, p. 425).

A partir do exposto, observa-se um cenário de intensas modificações, em que o conhecimento é produzido, sistematizado e reelaborado em escala de alta velocidade, pois “a nova dinâmica de educação pode ser assumida em uma premissa: educação em todo lugar, a todo o tempo e sob demanda ou adaptada às necessidades do indivíduo ou de grupos específicos” (FORMIGA, 2003, p. 421). A universidade precisa fortalecer os laços com a sociedade diz Santos (2004), porque, frente a uma sociedade desencantada, o reencan-

tamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro.

Constata-se, então, que a educação exige uma mudança significativa no modo de pensar a organização do ensino e da aprendizagem na educação superior, pois esta deixa de ser o ápice do percurso de aprendizado ao longo da vida, para se tornar uma etapa de processo, de educação permanente. A experiência educacional, certamente, deve ser maior e profunda, e valorize um amplo espectro de situações de aprendizado, especialmente os papéis cujo reflexo sejam valorizados pela sociedade.

Nesse contexto, a universidade passa a assumir um novo papel, e deve catalisar redes de conhecimento e pesquisa, sistematizar e disseminar, dentre todos os segmentos da sociedade, os benefícios do desenvolvimento científico e tecnológico, em busca de proposições que atendam às necessidades dos novos tempos e dos novos cenários. E, nesse desafio, se apresenta a necessidade de buscar novos referenciais e práticas que atendam aos espaços e tempos diferentes, submetidos, também, a contextos diferentes. Essa nova proposta de conhecer o processo de ensinar e aprender a distância deve superar o questionamento da EaD, como forma prepotente ou única de educação do futuro. Tentar viabilizá-la garante projetos acadêmicos que possibilitem uma educação para todos, e as mudanças advindas dos avanços tecnológicos precisam ser consideradas conquistas da humanidade, “propiciadoras” de uma educação superior para todos.

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

2.1 Concepções históricas e regulamentação da educação a distância

Historicamente, a primeira referência da modalidade de Educação a Distância surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4.024, de 20/12/61, e fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em seu art. 25, § 2º, diz: “os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”. Embora constasse do texto legal a possibilidade de EaD, tal Lei, em seu bojo, trazia uma contradição: a exigência de frequência mínima de 75% às aulas para validação de estudos, regra estipulada para o ensino presencial. E também amparava a EaD para os níveis de Ensino Médio, na modalidade de supletivo. Todavia, os níveis de graduação e pós-graduação eram obrigados, em face do art. 29, a exigir a obrigatoriedade de frequência de professores e alunos às aulas.

Com o advento da Lei n. 5.540/68, de 28/11/68, a LDB n. 4.024/61 foi amplamente reformada em 1968, no que concerne à Educação Superior. Porém, em realidade, a reforma universitária se antecipou à reforma dos demais níveis, em razão de o contexto político vigente à época “empurrar” as universidades para uma situação de confronto com o poder estabelecido. Efetivamente, a reforma da educação começou, pelo Ensino Superior, e somente três anos após a vigência da Lei n. 5.540/68, o governo federal editou a LDB n. 5.692/71, de 11/8/97 – Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, para os demais níveis de ensino.

A EaD entrou em nova fase com a LDB n. 9.394, de 20/12/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por força do disposto no art. 206, Inciso II, da Constituição Federal, promulgada em 5/10/88. Assim, a primeira manifestação oficial sobre a modalidade aparece no art. 80 da LDB n. 9.394/96. Atualmente,

essa modalidade de educação, abrigada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encontra-se plenamente regulamentada em todos os níveis pelos Decretos n. 2.494/98; 2.561/98; pela Portaria MEC n. 301/98; Resolução n. 01/CNE/CES/2001 e Resolução n. 02/CNE/CES/2001.

A LDB n. 9.394/96 determina, no art. 80, que o Poder Público incentive programas a distância e de educação continuada. Decretos e portarias específicos já foram aprovados, regulamentando aspectos da EaD constantes da Lei. Assim, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação a Distância (Seed), que conta com programas, banco de dados e outras atividades orientadas para a definição de uma política nacional de EaD. E, em 21 de junho de 1995, um grupo de educadores interessados em novas tecnologias de aprendizagem e em educação a distância criou a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed).

De acordo com a Unesco (1998), a EaD é fator inovador dos sistemas educativos por sua capacidade de criação, de flexibilidade, de uso intensivo das tecnologias, de estratégias de aprendizagem capazes de responder às novas solicitações e às urgentes demandas sociais, antes desconhecidas ou inexistentes.

[...] Las enseñanzas abiertas y a distancia tienen un carácter innovador, por su método, por su flexibilidad para facilitar cualquier tipo de aprendizaje y responder a las demandas más variadas, por el uso intensivo de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, por su economía y escala y porque exigen el compromiso personal con el auto aprendizaje, que es a la vez condición y objetivo de toda formación de calidad. Estas innovaciones pueden ser, y de hecho están siendo, fermento renovador para la educación tradicional (UNESCO, 1998, p.16).

Na concepção da Unesco, a EaD busca atender a grandes contingentes de alunos de modo mais efetivo, tendo o cuidado com os riscos de reduzir a qualidade dos serviços, decorrentes da ampliação do número de alunos atendidos. E a EaD tornou-se um desafio aos sistemas educacionais no início do século XXI.

A Lei n. 10.172/01, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), enfatiza que a LDB introduziu uma abertura de grande alcance para a política educacional ao valorizar a educação a distância.

Destacam-se, aqui, as metas estabelecidas pelo PNE:

- iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica;
- ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas;
- incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para a educação a distância.

O Brasil dispõe de base legal para incentivar e expandir, significativamente, a educação a distância, pois a LDB n. 9.394/96, em seus art. 8º e 87, reconhece a educação a distância e se intensificam os cursos nos vários níveis. O Decreto-Lei n. 5.622, de 19/12/05, regulamenta a educação a distância no Brasil, e a Portaria Normativa n. 2, do MEC, de 10/1/07, dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Antes disso, os cursos eram esporádicos e tinham caráter supletivo (telecursos). Somente a Universidade de Brasília oferecia alguns cursos de especialização e extensão por correspondência; assim, a Universidade de Brasília foi uma das pioneiras em educação a distância. E a Universidade Federal de Mato Grosso criou o primeiro curso de graduação a distância do Brasil: Pedagogia de 1ª a 4ª série, a partir de 1995, para professores em exercício na rede estadual e municipal.

2.2 Credenciamento e concepções de EaD no Brasil

Em 2000, 74 Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) formou o consórcio Universidade Virtual Pública do Brasil (Unired), com o propósito de democratizar o acesso ao Ensino Superior, por meio da educação a distância. Atualmente, esse consórcio conta com 82 instituições credenciadas (UNIREDE, 2011).

Institucionalmente, a oferta de cursos superiores a distância no Brasil poderia ser classificada, segundo Moran, em três grandes tendências:

- **Instituições isoladas** – São Universidades e Faculdades de Ensino Superior que já atuam na educação presencial e agora

oferecem cursos a distância. Em geral começam com cursos de extensão, depois com cursos de especialização e atualmente estão organizando cursos de graduação.

- **Associações e Consórcios** – São Instituições de Ensino Superior brasileiras que se unem seus esforços para oferecer cursos a distância em vários níveis. Há associações que são pontuais, temporárias, para um curso ou projeto específico.[...] Há associações que pretendem ser duradouras, para juntar os melhores professores, cursos e recursos das instituições. São também importantes para oferecer apoio local a alunos em todo o Brasil. Alguns exemplos: UNIREDE (Rede de universidades públicas), CEDERJ (Centro de Educação Superior do Rio de Janeiro, que reúne as cinco Universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro), RICESU (Rede de Universidades Católica de Ensino Superior). IUVB – Instituto Universidade Virtual Brasileira – Consórcio de 10 universidades privadas que formam uma nova instituição para cursos a distância.

- **Instituições exclusivamente virtuais** – [São] instituições criadas exclusivamente para oferecer cursos a distância, operando no momento apenas em cursos de extensão. No Brasil não temos o modelo Open University ou UNED da Espanha, instituições que só existem para Educação a Distância. Temos portais ou *sites* que funcionam como um campus virtual, como o Univir (www.univir.br), em geral oferecendo cursos de extensão (MORAN, 2002, p. 253).

Segundo Ristoff (2011), houve um significativo aumento no número de cursos EaD na graduação nesta última década, computando-se, em 2009, 844 cursos, e um registro de 15% de crescimento das matrículas. Para os cursos presenciais na educação superior, entretanto, o aumento foi de apenas 0,7%, segundo o Censo 2009.

Em 2010, o Brasil contava com, aproximadamente, sete milhões de universitários, e aproximadamente 973 mil alunos em EaD. O Censo da Educação Superior, publicado pelo MEC, em 7/11/11, mostra que 14,6% dos alunos matriculados em cursos superiores, nos últimos anos, eram da EaD.

Em relação à produção voltada à Educação Superior do Portal da Capes² (em 2010), havia um número significativo de dissertações e teses³ acerca da temática da Educação a Distância. E, grande

² Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 20 fev. 2010.

³ Dentre elas pode-se citar: **Teses**: “A interlocução na graduação a distância: processo, ferramenta e resultado em transição paradigmática” (2007), de Sheila da Costa Oliveira/Orientadora Margarete Axt – UFRGS/RS; “Interatividade e mediação pedagógica na EaD” (2003), de Elaine Turk Faria/Orientadora Délcia Enricone – PUC/RS; *A formação de professores em nível de graduação na modalidade Ead. O caso da Pedagogia da UDESC – Polo de Criciúma* – SC (2008), de Ricardo Luiz de Bittencourt/Orientadora Arabela

parte desses estudos, situa a EaD no debate contemporâneo, com realce ao potencial que essa modalidade pode oferecer à formação inicial e continuada, especialmente de professores, e contribui para a superação do inevitável desafio de repensar as práticas pedagógicas cristalizadas nas instituições educacionais, frente ao acelerado avanço da ciência e das tecnologias da informação e comunicação, que determinam uma nova dinâmica social. Nesse patamar, há um imperativo de inovações educacionais que salientam a necessidade de novas estratégias didáticas na prática pedagógica, aplicadas ao uso dos instrumentos interativos, ao mediar os interlocutores e aproximar os indivíduos que estão fisicamente distantes e envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

As teses sobre a formação de pedagogos docentes, defendidas por Pinto (2007) e Bittencourt (2008), contribuem para uma visão mais crítica dos processos que circundam a formação do pedagogo a distância, e sobre o trabalho pedagógico, como espaço de reflexão e construção de uma prática educativa crítica e comprometida com o fortalecimento da formação docente. Bittencourt (2008) mostra o modo como, nas políticas educacionais brasileiras, os professores passam a ser formados para preparar os sujeitos para o mundo do trabalho, e afirma que tanto nas sociedades disciplinares – educação presencial – quanto nas sociedades de controle – educação não presencial – essas políticas se constituem estratégias complementares de fabricação dos sujeitos para que sejam produtivos.

No entanto, as pesquisas de Pinto (2007) e Bittencourt (2008) mostram que as concepções tecnicistas ainda estão presentes no campo da educação. Esse modelo prioriza a racionalidade técnica em prol da formação do profissional comprometido, politicamente, com a construção da cidadania e da emancipação social.

Campos Oliven – UFRGS/RS; “EaD: uma alternativa de políticas educacionais para a formação de professores”(2003), de Ivânia Martinelli/Orientadora Iria Brzezinski – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília; *A formação de 1ª a 4ª. Série do ensino fundamental nas modalidades a distância e presencial: um estudo na UFES* (2007), de Isabel Cristina Rabelo Gomes/ Orientadora Ana Lúcia Amaral – UFMG. **Dissertações:** “Concepções dos alunos do curso de pedagogia sobre o processo de aprendizagem: uma experiência na modalidade de educação à distância em Maringá – PR” (2007) de Dirce Huf Ferraz/ Orientadora Sonia Maria Chaves Haracemiv – UFPR; “Didática da Educação a Distância: interação pedagógica”(2005), de Márcia Conceição Brandão Alves/Orientadora Rosa Maria Viccari – UFRGS; *A presença da ausência: a formação do pedagogo na modalidade a distância da Universidade do Tocantins*” (2007) de Simone Andréa Pinto/Orientadora Lucia Maria Gonçalves de Resende – UnB.

Peter (2004) corrobora esse pensamento ao analisar criticamente a EaD, como um produto e um processo da modernidade, em que suas características básicas (sistema administrativo, redes de distribuição e processos de produção impressa) assemelham-se às características das sociedades modernas, no que diz respeito à produção de massa e cultura de consumo. Por sua vez, Belloni (2009, p. 18) acentua a análise crítica de EaD, destacando que o modelo de EaD tem sido identificado com os modelos fordistas de produção industrial, apresentando as características de “racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção de massa de ‘pacotes educacionais’, concentração e centralização da produção, burocratização”.

Os pontos críticos referidos por Peter (2004) e Belloni (2009) sobre esse modelo de EaD apontam para os seguintes aspectos negativos: desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos das instituições; desumanização do ensino com a mediatização e a burocratização das tarefas de ensino e aprendizagem; forte preocupação com os recursos técnicos para o ensino; o ensinar como um processo industrial de trabalho, dentre outras concepções que permaneceram por longo período arraigadas no paradigma econômico-industrial.

Tais princípios e preocupações são encontrados na prática pedagógica tradicional. Sobre essa prática na universidade, Leite *et al.* (2008), ao mencionarem Bernstein (1998), destacam que a prática pedagógica ocorre em um contexto social fundamental, mediante o qual se realizam a reprodução e a produção cultural, e envolve práticas organizativas, discursivas e de transmissão de conhecimento e produção de culturas que vão influenciar os processos de aprendizagem dos alunos.

A EaD está se tornando cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas, mas assume funções de crescente importância. Nos últimos anos, presenciou-se um aumento significativo da literatura produzida sobre a EaD; portanto, considera-se importante apresentar algumas definições de EaD.

Inicialmente, cita-se o conceito de EaD contido no Dicionário de Educação a Distância, publicado pela Fundação Roberto Marinho:

EaD inclui todas as formas de ensino-aprendizagem nas quais os alunos e/ou os professores se comunicam de qualquer maneira além de reuniões presenciais em sala de aula. Esta definição inclui casos tais como: alunos espalhados geograficamente e estudando sozinhos por grande parte do tempo, mas participando de reuniões de grupo regulares em centros de estudo ou telepostos, com ou sem a presença de um tutor ou facilitador; alunos e professores morando no mesmo local e frequentando a mesma instituição de ensino presencial, que por motivos de conveniência de horários e não problemas de distância geográfica comunicam-se por meio de redes de computadores (ROMISZOWICS, 1998, p. 34).

Essa concepção de EaD reforça a comparação com a modalidade presencial tradicional. Essa abordagem, de certa maneira, dificulta a percepção das especificidades dessa modalidade pedagógica, pois seu conjunto de características é considerado uma lacuna ou um excedente, em relação ao modelo presencial. Assim, não há nesse dicionário um conceito esclarecido sobre EaD.

Nos estudos de Bordenave há avanços em sua definição sobre EaD:

EaD é uma organização de ensino-aprendizagem, na qual estudantes de diversas idades e antecedentes estudam, quer em grupos quer individualmente, em seus lares ou lugares de trabalho com materiais autoinstrutivos produzidos por um certo docente, e distribuídos através de diversos meios de comunicação com a possibilidade, ainda, de manterem comunicação regular com os professores (1986, p. 34-35).

A EaD passa a ser entendida como um sistema de comunicação, com características próprias, sendo a quebra de barreira de espaço e tempo um grande desafio e triunfo. Com isso, busca superar o antigo dirigismo da simples transmissão de conhecimento, no qual não há o desenvolvimento da consciência crítica nem a prática da participação.

Belloni (2009) confirma esse pensamento ao ressaltar que a EaD apresenta transformações tanto nas finalidades sociais quanto nas estratégias e modalidades, notadamente com a introdução dos meios técnicos e com a tendência à maior flexibilidade de acesso, currículos e metodologias:

A educação a distância surge, neste quadro de mudanças, como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo

funções de crescente importância, principalmente no ensino pós-secundário, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento (BELLONI, 2003, p. 139).

Belloni aponta dois grandes desafios aos sistemas de educação superior, para os quais a EaD pode contribuir significativamente, com a “expansão significativa e diversificação da oferta de formação inicial, para atender à demanda decorrente da expansão do ensino secundário; criação de novos modos de formação continuada adequada às demandas do mercado de trabalho ‘pós-fordista’” (2009, p. 139). Isso tudo sem perder de vista as concepções humanistas de formação de um cidadão crítico e criativo, capaz de pensar e de inovar. Nesse bojo, as avançadas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) proporcionam, progressivamente, maior flexibilidade e acessibilidade à educação, à cultura e ao desenvolvimento profissional da pessoa e contribuem para a criação dos sistemas educacionais do futuro.

De acordo com a legislação educacional brasileira, segundo o texto do Decreto-Lei n. 2.494, de 10/2/98, a seguinte definição de EaD caracteriza essa forma de ensino:

Art. 1º. Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Na definição acima, há uma abordagem ampla sobre a EaD, que faz menção aos princípios da autoaprendizagem, aos modos de veiculação; cita os diversos meios de comunicação e o uso sistemático e organizado de diferentes recursos didáticos e tecnológicos. Confirma, portanto, a concepção de EaD defendida pelo Ministério da Educação⁴:

A Educação a Distância é a 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

⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=248&Itemid=426. Acesso em: 26 jan. 2010

desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (MEC, 2010).

A EaD não é um método de ensino, mas uma modalidade educacional, que pode ser adaptada a diferentes métodos e olhares pedagógicos. E é com este olhar que, nesta obra, procura-se entender a EaD e o que envolve a inovação nos cursos de Pedagogia EaD da UCS e da UFRGS.

2.3 Cursos de Pedagogia a distância

É visível o crescimento de instituições credenciadas para oferecer cursos de educação a distância. E, conforme mencionado anteriormente, destaca-se a oferta de cursos de Pedagogia EaD entre aqueles que apresentaram maior crescimento de oferta.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu art. 4º, rezam:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercerem funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006).

Esse curso pode ser oferecido na modalidade de Educação a Distância, conforme o Decreto-Lei n. 2.494/98 e Decreto-Lei n. 5.622/98 que, em sua redação, caracterizam a EaD como uma modalidade educacional.

Em meados de 1995, em relação à oferta de cursos em nível superior, a EaD era pouco visível, ou seja, apenas uma universidade federal, na região Centro-Oeste, oferecia curso a distância para professores da educação básica em caráter experimental. A partir de 1998, no entanto, observou-se um crescente envolvimento de instituições de Ensino Superior com cursos de educação a distância. Diz Moran (2002, p. 251) que “as solicitações de autorização ao Ministério da Educação foram, em sua grande maioria, 80% para cursos de graduação de formação de professores, principalmente de Pedagogia e Normal Superior”. Essa procura justifica-se após a LDB n. 9.394/96, em seu art. 87, § 4º, estabelecer que, até o final de 2006, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior.

Constata-se que as Instituições de Ensino Superior (IES), credenciadas nos últimos anos, mostraram um desenho evolutivo da educação a distância no Brasil. Segundo o Censo de Educação Superior de 2009, metade das matrículas realizadas na educação superior ocorreu em cursos de licenciatura, e o curso de Pedagogia liderou o número de matrículas, concentrando um total de 34,2%. Além disso, diz Ristoff (2008, p. 2): “A EaD pode formar alunos iguais ou até melhores dos que os do ensino presencial”, pois, ao se investigar os dados das últimas edições do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), verifica-se que, das 13 áreas analisadas em 2005 e 2006, os alunos de cursos a distância obtiveram notas superiores em nove cursos, em relação aos cursos presenciais, incluindo-se os cursos Normal Superior e Pedagogia.

A educação comprometida com sua função social vincula-se a um processo de conquista e exercício da cidadania plena por todos os membros de uma sociedade democrática. Para tanto, é necessário “investir na educação a distância e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar (massificar) e elevar o padrão de qualidade de educação brasileira” (MOROSINI, 2003, p. 331).

Considera-se esse fato um desafio à universidade, para que ofereça novas formas de acesso aos conhecimentos, e favoreça a compreensão de ideias, de um pensamento crítico, respaldado em um processo de ensino e aprendizagem em EaD social e democrático, mediante novas tecnologias.

2.4 Ensino e aprendizagem em EaD

Ensino e aprendizagem em EaD formam um processo complexo em uma sociedade em permanente mudança. Suas estratégias vêm sendo modificadas, a fim de 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. As tecnologias globalizam as informações que estão sendo aplicadas ao ensino e à aprendizagem a distância. Segundo Moran,

ensinar e aprender com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Temos feito adaptações do que já conhecíamos. O ensino presencial e o ensino a distância começam a ser fortemente modificados e todos nós – organizações, professores e alunos – somos desafiados a encontrar novos modelos em todas as situações.

Ensinar e aprender hoje não se reduz a estar um tempo numa sala de aula. Implica modificar o que fazemos dentro desta sala de aula e, também, organizar ações de pesquisa e de comunicação que permitam a professores e alunos continuar aprendendo em ambientes virtuais, na TV ou acessando páginas na Internet, pesquisando textos, recebendo e enviando novas mensagens, entrando em salas de aula virtuais, divulgando seus trabalhos (2002, p. 2).

Compreender a emergência e o papel da EaD no cenário atual pressupõe o mapeamento de elementos que contribuem para ampliar a compreensão do objeto de estudo. Segundo Morosini, é importante diferenciar ensino a distância de educação a distância.

O ensino (distância) pode ser caracterizado como principalmente pela pouca ou até nenhuma interação nas relações do par derivado professor-aluno, enquanto que a educação a distância pode referir preferencialmente as relações de interação positiva do par derivado professor-aluno. Na ênfase no ensino encontram-se em especial as tecnologias de primeira e segunda gerações, respectivamente por correspondências e mídias televisiva e radiofônica, no primeiro caso, e no segundo, as modalidades teleconferência acoplando as possibilidades de digitalização A eletrônicas (também podendo ser denominada de Virtualização da Universidade ou Universidade Virtual). Na ênfase à educação, a mídia digital, de 3º. Geração, tem privilegiado a telemática, acompanhada ou não da imagística (MOROSINI, 2003, p. 330-331).

Compreende-se, juntamente com Morosini, que, no ensino a distância, há pouco espaço de interação; a educação a distância contempla em uma proposta interativa. A interatividade se potencializa em textos, sons, imagens e movimento, os quais posicionam e reposicionam os sujeitos frente ao conhecimento. Assim, diferentes sujeitos são desafiados a construir conhecimento para responder às necessidades individuais e coletivas, possibilitando a construção de comunidades de aprendizagem, que agregam, de modo sincrônico e assíncrono, sujeitos que estão em diferentes espaços e tempos.

Ao longo dos anos, diversas tecnologias deram suporte ao ensino e à aprendizagem em EaD. No dizer de Moore e Kearsley (2007), a EaD apresenta seis gerações: a primeira geração nasceu no Brasil, em 1904, e proporcionou a expansão dos modelos por correspondência que chegavam aos alunos por meio do correio. Geralmente, esses cursos tinham a finalidade de certificar os alunos e prepará-los para o trabalho, a partir do desenvolvimento de habilidades – artes,

caligrafia, desenho. A segunda geração de EaD centrou-se na utilização do rádio e da TV, com programas educativos, sobretudo os destinados à alfabetização em massa, apoiados pelo Movimento de Educação de Base. A terceira geração de EaD foi marcada pela criação da Universidade Aberta. Esse modelo caracterizou-se pelo planejamento de todas as etapas passo a passo, com controle do tempo de realização das atividades e uso de materiais impressos, em que os alunos aprendiam sozinhos e em casa, e surgiu na década de 1960, sob a tutela do governo britânico. Posteriormente, as universidades abertas tiveram grande aceitação e expandiram a EaD para: Inglaterra, França, Espanha, Portugal, Alemanha, China e Indonésia, dentre outros. A quarta geração surgiu nos Estados Unidos, em meados dos anos 1980, e baseou-se na tecnologia da teleconferência, com transmissão em tempo real. A quinta geração foi marcada pelo desenvolvimento dos computadores e acesso à internet, e teve início na década de 90, do século XX, o que permitiu maior convergência de texto, áudio e vídeo e avançou em relação às tecnologias anteriores. E a sexta geração, a mais recente, permite que se adentre nos estudos dos mundos virtuais, através de hipermídia, redes de comunicação interativas e tecnologias intelectuais da cibercultura, e favorece a aprendizagem coletiva em rede.

Observa-se que a EaD, ao longo de sua história, deu muita ênfase aos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, produção de materiais) e pouca aos processos de aprendizagem (características e necessidade dos estudantes, modos e condições de estudos...), práticas que estavam mais relacionadas aos “ensinantes” do que aos aprendentes. Na atualidade, a EaD, mediada pelas tecnologias, apresenta características que propõem avanços aos processos de ensino e aprendizagem dessa modalidade.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, Belloni (2003) fala sobre a importância da aprendizagem autônoma, cujo processo deve centrar-se no aprendente, mesmo ao se considerar que a autoaprendizagem é tema relativamente novo no campo da EaD.

Um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será então fundamental como princípio orientador de ações de EaD. Isto significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, e suas demandas e expectativas, como

integrá-las realmente na concepção de metodologia, estratégias e materiais de ensino, de modo a criar através deles as condições de autoaprendizagem (BELLONI, 2003, p. 31).

A EaD deve, portanto, proporcionar condições para a autoaprendizagem, ou seja, para uma aprendizagem autônoma, ativa e interativa, que compreenda esse processo não apenas como transmissão e aquisição de conhecimentos, mas uma construção conjunta, em que alunos, tutores e professores se comprometam com a construção social do conhecimento.

Em meio às concepções de ensino e aprendizagem em EaD, os estudos de Litwin (2001) abordam o interativo, o “outro” em relação às novas tecnologias utilizadas nesse processo:

se partimos da concepção da necessidade do “outro” no caminho da aprendizagem, da natureza social do conhecimento, compreenderemos que nos sistemas de educação aberta e a distância, é fundamental criar a possibilidade de existência desse outro, de modo social, simbólico e/ou físico, e nesse sentido, as novas tecnologias podem permitir o surgimento de interessantes contribuições (LITWIN, 2001, p. 45).

Então, a EaD, envolta pelas novas tecnologias, é considerada um sistema aberto de interconexões permanentes com outras práticas sociais, contextualizadas e conectadas com a realidade do aluno, a fim de contribuir para a formação individual e coletiva, pensada na perspectiva do desenvolvimento humano e social. E o Ministério da Educação e da Cultura (MEC, 2009) concebe que a EaD é a modalidade educacional, em que a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre fundamentalmente através da utilização de tecnologias da informação e da comunicação.

Oliveira (2003, p. 37) fala sobre a importância de um estudo que contemple “metodologias ativas, desafiadoras e colaborativas, tais como resolução de problemas concretos, projetos colaborativos, pesquisas coletivas, oficinas de trabalho, fóruns de discussão, intercâmbios de experiências, etc.”. Essa concepção propõe a troca de informações, diálogo e interação entre os atores da ação pedagógica, e integra o estudante ao processo educativo, na qualidade de sujeito ativo de seu próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, é necessária, segundo Nevado *et al.* (2009), a criação de novos modelos na formação de professores, que passem a incorporar a inovação e busquem transformar a prática de modo

significativo, em que o uso da tecnologia possibilite a preparação do próprio professor, a fim de viver a experiência de mudança na educação que ele irá proporcionar aos seus alunos.

No entanto, diz Nevado:

Espaços virtuais de docência, na perspectiva de aprendizagem, implicam presença e articulação de (i) uma concepção definida sobre conhecimento e aprendizagem; (ii) uma concepção metodológica coerente que concretize essa concepção em de ações e interações (iii) um suporte tecnológico potente e apropriado para apoiar e incrementar s atividades e trocas grupais (2008, p. 632).

A modalidade educacional educação a distância está imbricada em princípios científicos, pedagógicos e tecnológicos, os quais deveriam potencializar:

- maior autonomia do aluno, fazendo-o progredir do papel de receptor “alvo do processo” para o papel de ator “centro do processo”, possibilitando cada vez mais a construção de sua própria aprendizagem;
- dissolução das cisões e dicotomias entre “ensinantes” e aprendentes para valorizar o caráter coletivo, colaborativo e interativo, durante o processo de ensino e aprendizagem;
- ampliação da participação no processo de construção do conhecimento, a fim de que seja resultado de uma ação cooperativa e não individual;
- valorização e socialização dos saberes dos alunos, construídos ao longo de suas experiências de vida, a fim de ressignificá-los no espaço durante sua formação acadêmica;
- uma prática pedagógica tencionada pela reflexão da avaliação participativa;
- uma prática pedagógica da dialogicidade imbricada nos princípios da democracia participativa.

Adentrando-se nessas concepções, visualiza-se a importância de uma formação que prime pela autonomia dos sujeitos, pela busca de utopias, pelo exercício democrático da participação, da aprendizagem de grupos, da coletividade que integrem metodologias e processos de avaliação participativa. Afirma Leite que,

ao trabalhar com avaliação participativa, precisamos ter em vista os suportes metodológicos a empregar. Seria desejável que as metodologias atendessem aos pressupostos da participação e da visibilidade das ações... a principal metodologia constitui uma dinâmica viva de interação teoria-prática através do diálogo entre grupos de diferentes saberes (2002, p. 90).

Com base nas afirmações acima, percebe-se que o ensinar e o aprender ocorrem em vários contextos e instituições e ao longo de experiências vividas. No entanto, entende-se que os processos de ensino e aprendizagem na educação superior a distância, mediados pelas novas tecnologias, devem ser propulsores da dimensão humana, social e política, em que o processo pedagógico viabilize o diálogo com o conhecimento que contempla o ser, o saber e o fazer, pleno de sentidos e significados.



3. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

3.1 Introduzindo o conceito de inovação

A literatura sobre o tema *inovação* mostra diferentes construtos, usos e interpretações sobre a etimologia da palavra, o conceito de inovação.

O termo *inovação* tem sua origem no latim, correspondendo a *innovatio* que significa renovação. Em francês, o primeiro registro do uso do termo, com a grafia *innovacion*, foi em 1297, e significava: transformação de uma antiga obrigação por substituição de um novo débito ao antigo. Em inglês, o primeiro registro foi em 1597, e manteve o mesmo significado do termo francês: *innovation*, no sentido de fazer mudanças em algo já estabelecido e introduzir novidade, e, posteriormente, em 1818, transcendeu para tornar algo novo e renovar (MACÊDO *et al.*, 2009).

O termo *inovação* foi registrado na Língua Portuguesa, pela primeira vez, no século XIV. Segundo o dicionário Houaiss, inovação significa: “a) ação ou efeito de inovar; b) aquilo que é novo, coisa nova, novidade”; o verbo inovar tem significado de introduzir algo novo em um sistema ou em uma instituição.

3.2 Aproximações ao conceito de inovação científica e tecnológica

A crescente evolução da ciência e da tecnologia provoca profundas mudanças no âmbito da educação, e exige a produção de novos conhecimentos e saberes, em busca de proposições que atendam às necessidades e demandas dos novos tempos e cenários.

Esse movimento é um desafio para que se repense o viés epistêmico da ciência enquanto princípio arraigado nas concepções do paradigma da modernidade. Os estudos de Santos (2006a) distinguem a epistemologia convencional da ciência moderna e outros sistemas de conhecimento alternativos à ciência e apresenta duas perspectivas de estudos de ciência e tecnologia: a perspectiva

pós-kuhniiana dos estudos produzidos no Norte, e os estudos pós-coloniais, muitos deles produzidos no Sul global.

A primeira perspectiva, pós-kuhniiana, caracteriza-se pela seguinte abordagem:

Postulados históricos e culturais têm conformado a história da ciência moderna ocidental; a ciência progride através de descontinuidades conceptuais; o núcleo cognitivo e técnico da ciência moderna não pode ser isolado da cultura ou da política; as ciências são e devem ser desunificadas; conceber a ciência como um conjunto de representações obscurece a dinâmica da intervenção (SANTOS, 2006a, p.150).

A ciência produzida, segundo o que se lê em Santos (2006a), no trecho acima, é concebida como se houvesse uma única ciência verdadeira produzida no mundo.

A segunda perspectiva, a pós-colonial, concebe a ciência de modo não essencialista, compreendendo que são ambíguas as fronteiras que as separam de outros sistemas de conhecimento; diz que todos os sistemas de conhecimento são sistemas de conhecimento local; valoriza a diversidade cognitiva da ciência, concebida em termos de virtualidade tecnológica, mais do que em termos representacionais. Enfatiza que “o sujeito de conhecimento científico, longe de ser um sujeito abstrato, homogêneo, culturalmente indiferente é um conjunto muito diversificado de sujeitos com diferentes histórias, trajetórias e culturas, produzindo conhecimento científico com objectivos igualmente diferenciados” (SANTOS, 2006a, p.151).

Esse conjunto de perspectivas, nomeadas por Santos (2006a) de epistemologias plurais das práticas científicas, da diversidade e da pluralidade, caracteriza a transição paradigmática. A abertura de uma pluralidade de maneiras de conhecer as novas formas de relacionamento entre os conhecimentos populares e a ciência, conduzida com resultados profícuos, é importante para construir um mundo verdadeiramente dialógico entre essas duas formas de conhecer. Surge, então, um grande desafio de luta contra a monocultura do saber, não apenas na teoria, mas também na prática constante. Santos (2006a, p. 154), embasado em teorias de Nandy (1987) afirma:

O futuro não está no retorno a velhas tradições, pois nenhuma tecnologia é neutra: cada tecnologia carrega consigo o

peso do modo de ver e estar com a natureza e com os outros. O futuro encontra-se, assim, na encruzilhada dos saberes e das tecnologias.

Na esteira do pensamento de Santos, entende-se que a indissociabilidade da ciência e da tecnologia é fator crucial para a compreensão das dinâmicas globais do conhecimento, das desigualdades, tensões e dos conflitos que atravessam o mundo. Isto porque a diversidade epistêmico-mundial é potencialmente infinita; os conhecimentos são contextuais e parciais. Diz Santos (2006a, p. 154): “Não há conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelação de conhecimentos”, porque, complementa o autor, não há um único caminho a ser percorrido; há uma pluralidade metodológica, uma ecologia de saberes ou uma ecologia de práticas de saberes. Há um alargamento da visão sobre o tecnológico, o que pressupõe a superação do pensamento e de práticas tecnicistas. Reivindica-se uma formação abrangente, que permita ampliar as diferentes formas de interagir com a pluralidade dos diferentes mundos, com a finalidade de criar novas maneiras de educar as pessoas. Educar para lidar não apenas e exatamente apenas com o aparato tecnológico, mas lidar com as informações dele e por meio dele advindas com os novos tipos de saberes.

Ao se abordar essa diversidade tecnológica, é preciso que se entenda o que é tecnologia e sua relação com ciência e inovação. O termo *tecnologia*, contido no Dicionário de Trabalho e Tecnologia, tem a seguinte concepção:

a tecnologia compreende, portanto, um conjunto de conhecimentos e informações utilizado na produção de bens e serviços provenientes de fontes diversas, como descobertas científicas e invenções, obtidas por meio de distintos métodos, a partir de objetivos definidos e com finalidades práticas (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 288).

Por volta do século XVIII, a tecnologia passou a ser usada como significado do melhoramento racional das artes (técnica), especialmente aquelas adotadas pela indústria. Na Revolução Industrial, a ciência e a tecnologia formaram um binômio com profunda relação com o desenvolvimento do capitalismo, o qual passou a influenciar, em grande medida, o progresso tecnológico e a beneficiar-se dele em formas e níveis de apropriação da natureza.

A ciência, nesse âmbito, constitui-se de leis e teorias que permitem conhecer a realidade e modificá-la. Já a técnica promove a transformação do real, e constitui operações no intuito de satisfazer determinadas necessidades. “A ciência e a técnica pressupõem, portanto, um plano, uma concepção, um desígnio a ser realizado” (CATTANI; HOLZMANN, p. 2006, p. 289), e é característica do ser humano ser capaz de criar técnicas, aperfeiçoá-las e transmiti-las.

No contexto de transição, a inovação associa-se à mudança na esfera da ciência e da tecnologia. Cattani e Holzmann (2006) afirmam que o conceito de inovação vem se desenvolvendo de modo controverso e ideológico, e a inovação, como força produtiva do processo de acumulação do capital, atinge sua “fase de maturação”, em meados dos anos 1990, identificada como um período de “mudança de paradigma tecnológico”.

Ao acompanhar o desenvolvimento das interpretações de Cattani e Holzmann (2006) sobre o conceito de inovação, percebe-se que o mesmo se imbrica no atual acirramento das contradições entre capital e trabalho, que envolve a concretização da reestruturação produtiva. No sistema produtivo, a tecnologia está articulada com a inovação, que é indissociavelmente técnica e social. Asseguram Cattani e Holzmann que a

inovação designa todos os processos que envolvem o uso, a aplicação e a transformação dos conhecimentos técnicos e científicos em recursos relacionados à produção e à comercialização, tendo no sistema capitalista, o lucro como perspectiva. [...] A inovação é o modo de evolução de um objeto técnico e, como tal, está presente em qualquer campo, desde a alta tecnologia até processos tecnológicos simples (2006, p. 288).

Seguindo essa concepção de inovação, Cattani e Holzmann (2006) citam Freeman (1975, p. 370) e afirmam: “O termo *inovação* também é empregado quando se faz referência à primeira introdução comercial de um novo produto ou processo”.

Na publicação sistematizada por Viotto e Macedo sobre *Indicadores de ciência, tecnologia e inovação no Brasil*, consta a seguinte concepção de ciência, tecnologia e inovação:

Elementos-chave para o crescimento, a competitividade e o desenvolvimento de empresas, indústrias, regiões e países. Também, tem importância fundamental na determinação do estilo de desenvolvimento de regiões ou nações e na forma

como este afeta no presente e afetará no futuro a qualidade devida da população em geral e de seus diversos segmentos. [...] Influenciam a educação, a informação, a cultura, os costumes e a saúde. Também têm papel relevante nos desígnios da política, da segurança pública, da paz e da guerra. Por tudo isso, a busca da compreensão e o monitoramento dos processos de produção; da difusão e uso de conhecimentos científicos, tecnologias e inovações; como também, dos fatores que os influenciam e de suas consequências é uma tarefa que se impõe (2003, p. 21).

Na concepção de Viotto e Macedo (2003, p. 510), a inovação é elemento-chave no desenvolvimento, porque “[...] o conceito de inovação refere-se a um produto ou processo tecnologicamente novo ou substancialmente aprimorado”. Assim, esse conceito de inovação apresentado por esses autores tem forte envolvimento com a produção de um novo produto inerente ao mercado e à indústria.

Furtado e Freitas (2004, p. 53) discorrem sobre as concepções de inovação e destacam que insumos são transformados em produtos através da “caixa preta da função da produção”, o que corresponderia a uma visão mecanicista e linear do processo de inovação que “não contribui muito para o entendimento desse processo”. Esses autores identificam dois modelos de inovação, que se respaldam em teorias que representam diferentes relações entre Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), e também adotam modelos de inovação com indicadores diferentes: o modelo linear e o modelo interativo.

O modelo linear de inovação não aborda o processo de transformação, pois se detém em apenas um de seus momentos, seguindo a lógica:

descoberta científica ➡ invenção ➡ industrialização ➡ mercado.

Já o modelo interativo de inovação considera múltiplas as formas de relação entre a pesquisa e o desenvolvimento:

[...] a relação entre pesquisa e tecnologia se estabelece num duplo sentido. A nova ciência contribui para o avanço tecnológico, mas a nova tecnologia também contribui para o avanço da ciência, como ilustra o caso da informática cujo espetacular avanço potencializou a pesquisa científica no campo genético (FURTADO; FREITAS, 2004, p. 62).

Nessa perspectiva, a atividade de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) não contribui somente para o crescimento científico e tecnológico, mas representa importante processo de aprendizagem

para a organização e os sujeitos que dela participam. Assim, esse modelo concebe o processo de inovação como multidimensional, e a perspectiva linear é apenas um deles. O processo em seu todo é a “síntese analítica do processo de inovação” (FURTADO; FREITAS, 2004, p. 62).

O sistema de inovação científica e tecnológica reflete, necessariamente, essas diversas tendências apontadas na literatura. Segundo estudos publicados por Furtado e Freitas (2004), no Brasil têm prevalecido os indicadores da comunidade mundial, ou seja, os que medem a relação linear entre insumos *versus* produto. Esse sistema reconhece que quem tem a capacidade de inovação é a indústria, que favorece regiões e países mais desenvolvidos e mais industrializados.

No Brasil, a Lei de Inovação n. 3.476/04 também se refere ao setor produtivo. No art. 2º, inciso IV, apresenta o seguinte conceito: “Inovação: introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social, que resulte em novos produtos, processos ou serviços”.⁵

Na perspectiva de Audy (2006, p. 63), a inovação é “um conceito associado à ciência e à pesquisa científica e tecnológica”, e a inovação decorre de uma mudança tecnológica em um produto ou processo que se introduz em determinado contexto. Assim, continua o autor, “uma inovação deve responder a uma necessidade social, à existência de uma capacidade científica e tecnológica, e à existência de recursos que a viabilizem (humanos, materiais, financeiros)”.

A inovação, na concepção de Audy (2006), lança o desafio de considerar a universidade empreendedora,⁶ e, para tanto, é inseparável o trinômio ciência-tecnologia-inovação. E, como elemento novo, tem-se a agregação da inovação como indissociável da ciência e da tecnologia, a qual revela uma profunda transformação na visão tradicional de ciência e tecnologia.

⁵ Nova Lei de 2016: Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016: IV – inovação: introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho.

⁶ Nessa concepção, a universidade empreendedora não deve ser concebida no sentido estrito do termo, a fim de superar a visão da universidade pragmática e operacional, conforme citado por Chauí (2001).

Ao incorporar o termo inovação, destacam-se três aspectos fundamentais: a interação com a sociedade; com a empresa e com o governo. Para investir nessa visão de universidade inovadora, é preciso, segundo Audy (2006), não apenas haver vontade em alguns dirigentes, mas políticas institucionais e para o desenvolvimento de ambientes de inovação, sendo estes importantes para as condições de desenvolvimento de um clima voltado à inovação, como ponto de partida para o processo de transformação e renovação do ambiente acadêmico.

Tratar de educação a distância, portanto, tem como referência os avanços tecnológicos. Não há dúvida de que as mudanças qualitativas e quantitativas, decorrentes da revolução tecnológica, devem contemplar um horizonte ético e solidário contributivo para a emancipação do homem e para a constituição de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais solidária. Para tanto, essas mudanças devem ser geradas e produzidas na essência de relações marcadas pela equidade e não pelo lucro e pela exclusão. No dizer de Frigotto (1991, p.134), “o processo técnico, a ciência, a técnica, postos no horizonte das necessidades humanas coletivas, implicam relações sociais que tenham como centro técnico-político a construção do humano em todas as suas dimensões”.

A educação é um processo para toda a vida, portanto, é imprescindível ampliar as vias educacionais, a fim de interagir com múltiplos meios de influências e linguagens diversificadas no mundo tecnológico, contributivas para uma ação formativa do indivíduo.

A EaD, mediada por tecnologias avançadas de informação e comunicação, pode propiciar novas relações entre pessoas, novas formas de interação, de construção, de conhecimentos, sendo um espaço virtual de trocas e socializações, em que é possível aprender juntos e democraticamente. Assim, compartilha-se do pensamento de Santos (2008, p. 58), quando diz: “Nenhum de nós corresponde inteiramente ao paradigma emergente [...] por estarmos numa fase de transição [...] sabemos-nos a caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada”. Então, esse é um grande desafio da EaD nos espaços e tempos caracterizados pela transição paradigmática.

É com esse olhar que se adentra nos estudos da inovação científica e tecnológica, acreditando-se que a inovação, nesse contexto,

não significa apenas a produção de um produto novo, mas de um processo de mudança e de ressignificação em determinado contexto do setor produtivo.

3.3 Inovação Educacional e Inovação Pedagógica

Observa-se que, ao longo dos anos, a inovação tem sido uma referência recorrente também no campo educacional. “Enquanto nos anos sessenta e setenta, a inovação foi uma proposta predefinida para que outros a adotassem e instalassem em seus respectivos âmbitos, nos anos noventa os trabalhos sobre o tema destacam o caráter autogerado e diverso da inovação” (MESSINA, 2001, p. 2). É recorrente a utilização da inovação associada à lógica da generalização, orientada pelos princípios do experimento, a qual pode ser rapidamente importada pela lógica produtivista de mercado, mesmo em universidades e não em empresas.

No caso da inovação educativa, o termo inovação tem o significado de introduzir algo novo, em um sistema ou em uma instituição. “Mas, a *avis rara* ou diferente, a ‘novidoso’, se esgota com presteza quando se descobre que já foi executado por outros e que não é adotado por muitos, descobre-se que alguém iluminado fez o planejamento da novidade e está a controlá-la” (LEITE, 2008, p. 4).

Tal controle sobre inovação é exercido por uma autoridade, na maioria dos casos por coordenação administrativa, em alguns casos por membro de governo, consultor de empresas do país, ou consultor estrangeiro. Assim, cada gestão de uma instituição ou agência governamental introduz “novas inovações” no sistema, e, em sua maioria, essas “inovações” passam a ser controladas pelo sistema. Segundo Leite, no caso das universidades,

a inovação oriunda da esfera da globalização mundial, pode ser que se instale com o objetivo de atender a interesses mercantilistas, e, neste caso, teria como finalidade a modificação de um produto (a universidade pública e seu estudante) ou a oferta – comoditização – de uma mercadoria (o conhecimento) ou a introdução e desenvolvimento de uma ferramenta (a tecnologia informática) para a informação e melhora da comunicação (LEITE, 2008, p. 4).

Nesse caso, a autora propõe que a inovação em educação seja contra-hegemônica para integrar as funções da educação ao mundo da vida, às necessidades e finalidades sociais, éticas, educacionais,

científicas e tecnológicas. Leite, Cunha e Lucarelli *et al.* (1999) citam algumas distinções na definição que o termo inovação foi recebendo ao longo dos anos, no campo educacional, e destacam que, nos anos 1960 e 1970, a inovação tinha a perspectiva do novo, do original, e era a estratégia político-administrativa que determinava o que inovar. Nos anos 1980 e 1990, a inovação serviu ao projeto hegemônico, para justificar as iniciativas que envolvem avaliação institucional e introdução de tecnologias no Ensino Superior, dentre outras. A autora também distingue a inovação regulatória da inovação emancipatória, em que a primeira é implantada pelo sistema, e a segunda emerge do mesmo sistema, em suas bases (LEITE, 2001).

De acordo com a literatura sobre o tema, a inovação é um termo amplo, capaz de adotar múltiplas formas e sentidos. Segundo Fullan (2000), inovação é antes um processo do que um acontecimento. Assim, não se vê a inovação como um fim em si mesmo, mas um meio para transformar os sistemas educacionais.

Segundo Messina,

a inovação foi definida como processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria. Nesse sentido, diversos autores referem que inovar consiste, antes de mais nada, em uma disposição permanente em direção à inovação [...] (2001, p. 3).

Parte-se, portanto, da ideia de que o conceito de inovação pode ter diferentes e diversas interpretações. A intenção que se tem é também de compreender a inovação na perspectiva pedagógica. Para tanto, busca-se aproximar os referenciais sobre inovação no campo das ciências sociais e humanas, destacando-se Santos (2005, 2006, 2008), Cunha e Leite (1996), Leite (1994, 2002, 2005), Leite, Cunha e Lucarelli *et al.* (1999), que contemplam, no âmbito da educação universitária, experiências e teorias que transgridem o paradigma da ciência moderna.

O grupo de pesquisa *Inovação e Avaliação na Universidade (InovAval)*, e as autoras Leite, Cunha e Lucarelli *et al.* (1999), em seus estudos, procuram avançar em relação ao pensamento dominante mais tradicional sobre o conceito de inovação. O conceito tradicional na literatura pedagógica assim se define: “Inovação é toda tentativa visando consciente e deliberadamente introduzir uma mudança no sistema de ensino com a finalidade de melhorá-lo”

(ORGANIZAÇÃO PARA O COMÉRCIO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE), *apud* LEITE, 1999, p. 42).

Essa concepção perdura até os momentos atuais. Em 1997, o INEP assim definiu inovação:

Toda experiência educacional que introduz um determinado tipo de mudança na cultura ou prática escolar, através de uma intervenção intencional ou proposital. A mudança precisa obedecer a uma sequência lógica de passos para chegar, com sucesso, ao objetivo estabelecido (MEC CRIE/CRED, 1997, *apud* LEITE, 1999, p. 42).

O grupo de pesquisa InovAval compreende que deveria buscar outras possibilidades, pois as mudanças ou inovações produzidas nas bases de um sistema, no interior de um microespaço educacional, poderiam passar despercebidas, além de que “resistências, tensões e conflitos de um microespaço social, também podem gerar pequenas mudanças e construir inovações, não eram destacadas na literatura consultada” (LEITE *et al.*, 1999).

A luta por uma sociedade que transmita conhecimento inovador ocorre no sentido de localizar os fios condutores que levam à inovação, observando-se “que não somente saberes [...] se articulam com os conhecimentos ditos científicos”, mas também “novas relações de poder em sala de aula e no contexto universitário” (LEITE *et al.*, 1998, p. 30) podem levar a “reconfigurações de poderes” ou devem apontar para relações mais democráticas entre professores e alunos.

Uma universidade também pode ser inovadora. Para Leite *et al.* (1999, p. 5), a inovação na universidade é “um processo descontínuo, de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou uma transição paradigmática com reconfiguração de saberes e poderes, que está acontecendo em diferentes espaços acadêmicos e em diferentes universidades”.

Essa ruptura pode aparecer de diferentes maneiras, e a autora cita algumas possibilidades:

- a) mudança nas relações dentro das salas de aula, onde os sujeitos são protagonistas das suas circunstâncias e aprendizagens;
- b) mudança nas relações entre base e decisões centrais na universidade;

c) mudança no caráter epistemológico e espacial do ensino, pesquisa, extensão, numa simbiose produtiva que não destaca relevâncias;

d) mudança na configuração da docência, possibilitando que diferentes atores, tais como: alunos, pessoas da comunidade, professores, pesquisadores e profissionais diversos sejam todos “docentes de saberes diferentes” (LEITE, 1999, p. 32).

Uma universidade inovadora se caracteriza por romper com as certezas, os dogmas e as regularidades que marcaram seu passado. Compreende-se, assim, os princípios de inovação pedagógica, seguindo os referenciais de Leite:

uma inovação educativa ou pedagógica, por exemplo, se identifica quando e se construída no espaço universitário como um processo descontínuo de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes na educação, no ensino-aprendizagem e na avaliação, ou como uma transição para um modo de ver e fazer ciência e produzir conhecimento onde aconteceria uma reconfiguração de saberes e poderes. A inovação, nesse sentido, se constituiria como um rompimento com visões hegemônicas da modernidade reguladora (2005, p. 26).

Para a autora, quando a universidade se propõe a avançar em busca de novos paradigmas, “desloca seu olhar para o mundo, à procura de redes e conexões que sejam capazes de mantê-la ligada ao que de melhor existe no campo tecnológico, científico e social”. Acrescenta-se a esse pensamento o campo educacional e apresentam-se algumas experiências que ilustram esse estudo.

Frente aos desafios de educar, Carvalho, Nevado e Menezes (2005) compreendem que a inovação pedagógica se impõe diante de novas demandas sociais, e destacam a Educação a Distância. Os autores respaldam pressupostos inovadores que abarquem a ideia de arquiteturas pedagógicas, afirmando:

as arquiteturas pedagógicas são, antes de tudo, estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, software, internet, inteligência artificial, educação a distância, concepções de tempo e espaço. O caráter destas arquiteturas pedagógicas é pensar a aprendizagem como um trabalho artesanal, construído na vivência de experiências e na demanda de ação, interação e meta-reflexão do sujeito sobre os fatos, os objetos e o meio ambiente sócio-ecológico [Kerckhove, 2003]. Seus pressupostos curriculares compreendem pedagogias abertas, capazes de acolher didáticas flexíveis, maleáveis, adaptáveis

e diferentes enfoque temáticos (CARVALHO; NEVADO; MENEZES, 2005, p. 365).

A partir dessa concepção, as autoras sugerem uma nova proposta de se fazer, pensar e conhecer em educação, adentrando nos novos tempos e espaços de aprendizagens, de estudos, de escritas e leituras, de interação em rede e de novas mobilizações individuais e grupais, tendo-se a desterritorialização dos espaços institucionais como únicos e exclusivos para o processo de aprendizagem. Também propõem fontes advindas da internet, das comunidades locais, virtuais e de vivências sociais. Portanto, os novos espaços incluem inovações tecnológicas e pedagógicas.

Sob esse olhar, o currículo contempla outro movimento, para além do disciplinar e seriado, respeitando as especificidades das disciplinas e abrindo-se para novos diálogos entre outras disciplinas/áreas do conhecimento, a fim de criar novos conhecimentos. Assim, “as arquiteturas funcionam metaforicamente como mapas ao mostrar diferentes direções para se realizar algo, entretanto cabe ao sujeito escolher e determinar o lugar para ir e quais caminhos percorrer” (CARVALHO; NEVADO; MENEZES, 2005, p. 365).

As arquiteturas pedagógicas são fundamentais para o processo de ajuda na autonomização dos estudantes, até que desenvolvam mecanismos de autonomia na aprendizagem. E os professores desempenham papel essencial para recriar as arquiteturas pedagógicas, trazendo novos elementos teóricos e didáticos às orientações dos estudantes. Ambos, professores e alunos, tornam-se protagonistas de suas aprendizagens, requerem ação e reflexão sobre experiências que contemplam, na sua organização, além de pesquisas, registros e sistematização do pensamento (CARVALHO; NEVADO; MENEZES, 2005).

Dentre os vários estudos sobre o tema, destacam-se algumas experiências inovadoras realizadas no âmbito de universidades que são fortes referências para os estudos na área da pedagogia universitária, dentre as quais a pesquisa intitulada “Para a revitalização do ensinar e do aprender na Universidade”,⁷ que envolveu, desde

⁷ O projeto de investigação coletiva teve início em 1990, surgiu a partir do convite feito pelos pesquisadores da Faculdade de Educação da UFRGS aos professores presentes à reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), realizada em Belo Horizonte, com o propósito de montar um projeto conjunto de investigação sobre ensino superior. Foram convidadas doze universidades, das quais

o início, diferentes grupos e universidades de países do Cone Sul: Brasil, Chile e Argentina. Coordenado pelas professoras Denise Leite, Maria Isabel da Cunha e Elisa Lucarelli, contou com o apoio de outros pesquisadores envolvidos com seus grupos de pesquisa. A proposta principal da pesquisa era investigar questões relativas ao ensinar e ao aprender na graduação e teve, também, como proposta, “tirar os pesquisadores do comum isolamento em que trabalham e, acima de tudo, a chance de construir um conhecimento coletivo” (LEITE *et al.*, 1999, p 46).

Segundo Leite *et al.* (1999, p.46), esses estudos, vinculados aos grupos de pesquisa das instituições UFRGS, UFPel, UBA e UnB, mostraram que, “para além da descoberta de experiências micro e macroinstitucionais, que rompem o paradigma da ciência moderna e a lógica de sua construção, o próprio fato de construir a parceria para a pesquisa constitui uma inovação”.

A articulação entre os conceitos de inovação e ruptura foi o “resorte” fundante da teorização sobre este processo – uma outra maneira de fazer pesquisa. Para o grupo, inovação é um processo descontínuo, de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou uma transição paradigmática com reconfiguração de saberes e poderes que está acontecendo em diferentes espaços acadêmicos e em diferentes universidades (LEITE *et al.*, 1999, p. 46).

Esses grupos de pesquisadores centralizaram sua busca de conhecimentos na descoberta de experiências inovadoras, que estivessem acontecendo na Universidade, tendo como ponto de partida o repúdio ao pensamento dominante, o pensamento tradicional, sobre o conceito de inovação (LEITE *et al.*, 1999).

Outra questão trabalhada por Leite (2005b), sobre experiências consideradas inovadoras pela autora, envolve a aula universitária, os diferentes espaços e atores de diferentes conhecimentos, e cita o caso das papeleiras e de suas cooperativas, assentadas em acampamentos de sem-terra, pessoal das comunidades indígenas, quando foram estudadas as práticas e memórias das práticas trazidas pelos

apenas três atenderam ao convite: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Universidade Federal de Pelotas/UFPel e Universidade Federal do Pará/UFPA. Após, fortaleceram-se os laços de trabalho nos quais se firmou a permanência da UFRGS e a UFPel, que, aos poucos, foram conquistando novos grupos da Universidade Católica de Valparaíso, do Chile/UCVAL e, mais tarde, da Universidade de Buenos Aires, Argentina/UBA, e da Universidade Federal de Brasília/UnB.

próprios alunos, professores e demais pesquisadores⁸ envolvidos. Nesses casos, estabeleceram-se diálogos, em sala de aula, que favoreceram “o repensar da teoria, a construção de pontes entre pensamento, consciência dos pensamentos, crenças e as estruturas sociais” (2005, p. 6-7), com apropriações do conhecimento da prática, das pessoas no seu dia a dia, um conhecimento vivo em oposição ao determinado, as quais “incitam a repensar a teoria porque desacomodam e desorganizam, desordenam intelectual e sensivelmente os sujeitos” (2005, p. 7).

Algumas características definiram a inovação pedagógica. A inovação, promotora de protagonismo do estudante, lhe possibilita ser sujeito ativo de seu próprio ato de aprender, através da participação, do debate, da produção e socialização de textos, com diferentes racionalidades e formatos que integram suas avaliações; conhecimento social, enquanto conhecimento vivo – não estático, não só científico, nem só comum – um conhecimento resultante da integração desses fortes elementos, e da reconfiguração de saberes, o conhecimento social, construído na prática, apoiado na realidade, com participação e protagonismo de diferentes atores.

A Avaliação Participativa (AP) da aprendizagem e da instituição também foi estudada. Quando Leite (2005, p. 9) se refere à inovação surgem as questões: “Inovação em quê”, e a “Avaliação rompe com o quê para ser uma inovação?” Esse é o tema ao qual a pesquisadora Leite e seu grupo de pesquisa InovAval se dedicam preferencialmente: a avaliação institucional e da aprendizagem na universidade, sustentada em princípios da democracia forte. Leite (2005) e o grupo de pesquisa compreendem que a mediação docente, o domínio da prática e do conhecimento de seu campo de saberes, o entendimento da aula universitária e das funções da instituição universidade balizam a avaliação. Assim, as avaliações inovadoras encontradas em suas pesquisas situam-se no marco da democracia unitária, direta e participativa, constituindo nós que articulam as redes de relações entre práticas, teorias, realidades, conhecimentos e investigações.

⁸ Participam e participaram das investigações em distintos momentos: Maria Isabel da cunha e grupo (UFPEL, Brasil); Lima Veiga, Lúcia Resende e Marília Fonseca (UNB y Unesco, Brasil) Marília Morosini (UFRGS, GEU, Brasil); Márcia Pietro (UMCE, Chile); Elisa Lucarelli e grupo de investigadores (UBA, Argentina); Cristina Conterá (Udelar, Uruguai), Rui Santiago e Cláudia Sarrico (Universidade de Aveio, Portugal).

Krahe e Franco (2005) apresentam suas experiências com a inovação na formação de professores nas articulações entre a Licenciatura da UFRGS e a Pedagogia Universitária, e apontam três pressupostos como referência. O primeiro repercute na transcendência da formação de professores para a educação básica, aproximando-se das questões da pedagogia universitária. O segundo pressuposto considera que a inovação implica adoção do novo, mesmo que esse novo não seja uma ruptura efetiva, e o terceiro dá ênfase às áreas de conhecimento em que a formação ocorre, pois estas interferem na construção de novos referenciais.

Para essas autoras a adoção do novo tem como horizonte o compromisso social. Outra compreensão proveniente de estudos com universidades gaúchas é que a inovação é considerada novos modos associativos institucionais que promovem a participação nas decisões institucionais.

Tal perspectiva abre espaço para a coexistência de racionalidade, do novo e do antigo, tão próprias de instituições complexas como a universidade; manifestam interesse nas demais diversas áreas do conhecimento, cada qual interferindo com seus próprios referenciais e paradigma no conhecimento do profissional professor (KRAHE; FRANCO, 2005, p. 269).

É nesse estudo que se retratam experiências de mudanças nos currículos de licenciatura que passaram a vigorar a partir de 2005. Na UFRGS, frente a esses desafios da educação, impulsionado pelas políticas brasileiras da época, um grupo de professores da Faculdade de Educação, ligado às disciplinas pedagógicas oferecidas aos 17 cursos de licenciatura dessa Universidade, construíram uma proposta inovadora. “Observou-se, neste movimento, um claro desejo da inovação na pedagogia universitária e não somente através de uma mudança curricular, mas sim de tratativas de implementação de uma nova ótica pedagógica, baseada agora na racionalidade prática” (KRAHE; FRANCO, 2005, p. 274).

Essas discussões foram produtivas no âmbito da formação acadêmica e sinalizam um novo referencial sob os seguintes aspectos:

– a preservação do específico nos diferentes campos disciplinares, no sentido de que no entorno de suas peculiaridades construam uma formação única ao mesmo tempo inserida na filosofia institucional que se delineaia;

- a possibilidade de interagir com diferentes áreas do conhecimento de modo que a busca da interdisciplinaridade seja incorporada aos esforços cotidianos da formação do professor;
- a construção de uma cultura que privilegie o esforço cooperativo na formação tendo presente que tanto no âmbito da escola como da universidade os problemas exigem esforços compartilhados (KRAHE; FRANCO, 2005, p. 284-285).

As autoras concluem que, nesse movimento de inovação pedagógica na UFRGS, não existia uma visão unânime por parte dos participantes. Estavam presentes elementos que indicavam a utilização da racionalidade prática, com posturas de racionalidade técnico/instrumental, características ligadas a uma sociedade um tanto conservadora, sendo esse tempo permeado de mudanças, de transformações e incertezas próprias da contemporaneidade, que se refletem nas concepções de educação que se tem.

Por sua vez, o estudo de Audy e Morosini (2009) apresenta pesquisas sobre o tema “Inovação, Universidade e Relação com a Sociedade”. No contexto de desafios para a construção de uma instituição universitária, a PUCRS, através da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPPG), realizou encontros científicos centrados em Universidade e Inovação. Para melhor trabalhar esses temas, foram realizados os seguintes seminários:

- Em 2006 – I Seminário Universidade e Inovação – Seminário Internacional Inovação e Empreendedorismo na Universidade;
- Em 2007 – II Seminário Universidade e Inovação – Seminário Internacional Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade;
- Em 2008 – III Seminário Universidade e Inovação – Seminário Internacional Inovação e Qualidade na Universidade. *Innovation, University and Relationship with Society* / Inovação, Universidade e Relação com a Sociedade;
- Em 2009 – IV Seminário Universidade e Inovação – Seminário Internacional, Inovação, Universidade e Relação com a Sociedade.

Como resultado do IV Seminário foi publicado um *e-book* composto de dois volumes:

- O livro 1, Inovação, universidade e relação com a sociedade;

- O livro 2, Inovação, universidade e relação com a sociedade: boas práticas na PUCRS.

Em ambas as obras há o objetivo de apresentar paradigmas da construção do conhecimento e os desafios do seu impacto, na Sociedade do Conhecimento, sobre a perspectiva local, a fim de socializar experiências internacionais sobre Universidade e Inovação. Também citam estudos de casos de boas práticas na PUCRS, na educação superior, como possibilidades de análise crítica de ações na universidade.

Contudo, na perspectiva pedagógica, inovar não significa somente a introdução do novo, como lembra Leite em seus vários estudos sobre avaliação e inovação, mas um processo de mudança que não se pode avaliar somente no resultado. O novo é um reflexo, uma representação do processo de mudança; o resultado, um dos momentos desse processo.

Percebe-se que há a necessidade de se adentrar nas mudanças dos paradigmas das práticas pedagógicas e das formas de transação com o conhecimento. Cabe, portanto, colocar em campo propostas pedagógicas inovadoras, para que deem conta das reais necessidades vividas; despir de determinados tempos e territórios vivenciados em séculos anteriores, abrindo-se à visão global sobre a evolução da ciência e das tecnologias na sociedade do conhecimento.

Considera-se que a inovação científica e tecnológica é essencial à EaD. Isto porque, para o gerenciamento e desenvolvimento dos cursos, tem-se por base o uso diversificado de tecnologias inovadoras. No entanto, compreende-se que a qualidade está imbricada nos avanços científicos e tecnológicos, os quais requerem interligações nas inovações educativas e pedagógicas, por serem as que potencializam e mobilizam os processos de ensinar e aprender.



4. CONTEXTO METODOLÓGICO

Nesta seção, ao se discorrer sobre a escolha da metodologia de pesquisa e os caminhos metodológicos percorridos na investigação, inicialmente apresenta-se a opção pela abordagem qualitativa da pesquisa em educação; em sequência, a metodologia do estudo de caso, à luz dos autores Bogdan e Biklen (1994), Yin (2005) e Lüdke e André (2007); e, posteriormente, descreve-se e situa-se o objeto de estudo, o problema investigado, a hipótese de trabalho e os objetivos propostos.

4.1 Abordagem qualitativa da pesquisa educacional

Ao partir-se do princípio de que a educação a distância e as tecnologias com base educativa possibilitariam, por si mesmas, uma prática educativa social voltada à inovação e à produção da qualidade, nos espaços de formação profissional das instituições, buscou-se desenvolver esta investigação. E esse olhar se embasou na metodologia qualitativa dos estudos de Bogdan e Biklen (1994), Deslandes e Minayo (1994), André (2005), Yin (2005), Lüdke e André (2007), dentre outros.

Segundo Deslandes e Minayo (1994, p. 43), a metodologia “não só contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios e amostragem e construção para a entrada de campo) como a definição de instrumentos e procedimentos para a análise dos dados”. No entanto, um caminho metodológico vai além de definir métodos a serem utilizados; ele é um ponto estrutural no trabalho de investigação, porque aponta condições para guiar o pesquisador durante seu estudo.

Sob a ótica de Bogdan e Biklen,

a abordagem qualitativa, aplicada pedagogicamente, não constitui nem uma técnica terapêutica nem uma técnica de relações humanas. É, sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com os métodos de relações humanas na me-

dida em que, como parte do processo de recolha dos dados, devemos escutar corretamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes [...] (1994, p. 291).

Essa abordagem possibilita lançar um olhar mais sensível sobre os aspectos qualitativos *versus* os quantitativos; reflete, também, “[...] uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

A investigação qualitativa proporciona uma análise do processo que possibilita maior aproximação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, qualifica o estudo do cotidiano a ser investigado, pois afirmam Lüdke e André (2007, p. 18), que “o estudo qualitativo [...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Na presente pesquisa, essa abordagem metodológica possibilitou o contato direto com a situação estudada, enfatizando-se mais o processo do que o produto, com o intuito de retratar a perspectiva dos participantes, sujeitos da pesquisa.

Escolheu-se para o desenvolvimento da investigação o método do estudo de caso, o qual ganhou popularidade na investigação em educação, nos últimos anos e provocou aumento crescente do número de projetos de investigação que o utilizam (YIN, 2005). Esse fato, segundo o autor, se explica pela desvalorização da investigação desenvolvida sob o paradigma positivista por parte significativa da comunidade de investigadores em educação.

No estudo de caso examina-se o “caso” (ou um pequeno número de “casos”) em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se sua complexidade e recorrendo-se a todos os meios que se revelem apropriados. A finalidade dessa pesquisa é sempre holística (sistêmica, ampla, integrada), ou seja, visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade. Para Yin (2005), o estudo de caso é “a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais (*contemporary*) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (YIN, 2005, p. 9).

E, complementa o autor, “uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras

entre o fenômeno e o contexto não são bem definidas [...] em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (YIN, 2005, p. 13).

O método estudo de caso possibilita a investigação do contexto na vida real em que ele acontece. Os casos são enriquecidos com a ilustração de certos tópicos, abarcando, de modo descritivo, imagético e qualitativo, o cotidiano pesquisado. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, o qual possibilita entender sua atividade em determinadas circunstâncias. Essa metodologia aborda “a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89). E, de acordo com as concepções investigativas de Yin (2005), o mesmo estudo também pode conter mais de um caso único, sendo, então, considerado um projeto de casos. Segundo o autor, esse tipo de estudo tem aumentado nos últimos anos.

Nesse movimento de estudo considera-se a presente investigação um projeto de estudo de casos. A pesquisa foi desenvolvida em dois cursos de graduação em Pedagogia, um na modalidade EaD, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), e um na modalidade EaD, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Inicia-se com uma breve introdução dos casos – o caso UCS e o caso UFRGS – e, em capítulo posterior, apresentam-se e descrevem-se os casos.

O Caso UCS

O curso de graduação em Pedagogia – Docência para Educação Básica – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade EaD, na UCS, foi autorizado em 2004. A UCS foi credenciada pelo MEC, através da Portaria n. 792, de 29 de março de 2004, para oferta de cursos superiores a distância no Estado do Rio Grande do Sul e autorizada para a realização do curso de Licenciatura em Pedagogia (Portaria publicada em 30 de março de 2004, no DOU, n. 61, p.13).

O Curso de Pedagogia EaD UCS teve início em 2004, com abertura de 600 vagas para professores atuantes em escolas da rede de ensino, provenientes da 1ª e 2ª turmas; posteriormente, cada turma teve 400 vagas para professores da rede de ensino e demais concluintes do Ensino Médio, com interesse em formação na área. Sua

abrangência envolveu 70 municípios da região de abrangência da UCS, composta por 13 polos. Destes, 11 polos contemplaram o curso de Pedagogia: Antônio Prado, Bento Gonçalves, Canela, Caxias do Sul, Guaporé, Montenegro, Nova Prata, São Marcos, São Sebastião do Caí, Terra de Areia e Vacaria.

A turma investigada neste estudo ingressou em 2007, com previsão de conclusão do curso para agosto de 2011. Nessa turma ingressaram, aproximadamente, 100 alunos. Para a pesquisa de campo foram escolhidos dois polos: o de Caxias do Sul e o de São Marcos.

O Caso UFRGS

O curso de Pedagogia na modalidade EaD é oferecido para professores do sistema público de ensino, ou seja, destina-se a professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que não tenham habilitação em nível superior, nomeados ou contratados, em efetivo exercício em escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Rio Grande do Sul.

Esse curso teve início em 2006/02, com previsão de término para 2010/02. Está regulado pela Portaria MEC 4.068, de 29 de novembro de 2005, que credencia a UFRGS para a realização de cursos superiores a distância, nos limites de sua autonomia, e pela Resolução n. 10/2006, do CEPE, de 8 de março de 2006, que estabelece normas para a regulamentação das ações de educação a distância, no âmbito da UFRGS.

O curso de Pedagogia EaD atende a aproximadamente 400 professores-alunos que trabalham na rede municipal e estadual de ensino, em cinco polos: Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras. Para a pesquisa de campo acompanhou-se os ingressantes de 2006 nos polos de Alvorada e Três Cachoeiras.

4.1.1 Problema de pesquisa, hipótese e objetivos

Neste estudo pretende-se responder ao seguinte problema de pesquisa: **Quais são as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas presentes nos cursos de Pedagogia EaD das instituições de ensino superior UCS e UFRGS?**

Partindo-se da hipótese de que a exposição de alunos, professores e tutores ao uso intensivo das tecnologias da informação e da comunicação, no curso de Pedagogia EaD da UCS e da UFRGS, possa representar uma inovação pedagógica, elegeram-se, para esta investigação, os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Investigar as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas presentes nos cursos de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Objetivos específicos

- escrever e analisar os Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia em EaD da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- identificar e mapear as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas nos cursos de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- localizar concepções de inovação pedagógica referidas pelos docentes e/ou alunos nos processos de EaD;
- diagnosticar os desafios e as dificuldades presentes na aprendizagem dos alunos frente aos processos de ensino e de aprendizagem na EaD.

Para atingir esses objetivos, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras: **Quais inovações pedagógicas estão presentes nos cursos de Pedagogia EaD UCS e UFRGS? As tecnologias têm proporcionado inovações frente aos processos de ensino e aprendizagem na EaD? Quais as contribuições das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aos processos de formação dos alunos da EaD?**

4.1.2 Trabalho de campo: diálogos e caminhos da pesquisa

O trabalho de campo acolheu a aproximação com o território investigado, a fim de conhecer, pesquisar, questionar, dialogar com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Compreende-se que quanto

maior for a aproximação com esse ambiente, menos formal torna-se a relação, o que deixa os sujeitos mais encorajados a falar sobre suas vivências e saberes.

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo dos sujeitos [...] não como alguém que faz uma paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Observou-se, portanto, que a relação estabelecida no trabalho de campo favoreceu, qualitativamente, a construção dos dados, a qual também abarcou a análise documental, ou seja, a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Fizeram parte da construção de dados as entrevistas semiestruturadas e o questionário⁹ realizado com alunos, professores e tutores. No decorrer do trabalho de campo, também foram feitas leituras dos referenciais teóricos.

A entrevista semiestruturada, escolhida para a construção de dados, segundo Lüdke e André, permite maior flexibilidade e liberdade em sua preparação e efetivação:

[...] especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que lhe detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 2007, p. 33).

Segundo as autoras, é necessário que haja habilidade por parte do entrevistador, que deve estar atento a todas as informações e manifestações dos sujeitos investigados. Também é fundamental que o entrevistador saiba suscitar, nos sujeitos da investigação, a fluidez de informações que deve haver no processo da entrevista.

A opção pela entrevista semiestruturada justificou-se por se entender que ela possibilita maior flexibilidade na interação com os sujeitos da pesquisa, e que se pode atender a outras questões que

⁹ Os sujeitos participantes da pesquisa puderam optar pela entrevista ou pelo questionário.

não tão somente as citadas em suas falas. Por sua vez, o questionário foi respondido por escrito e sem, necessariamente, a presença do pesquisador. Assim, optou-se por perguntas do tipo abertas, pois são as que permitem aos sujeitos da pesquisa respondê-las livremente, usar linguagem própria e emitir suas opiniões. Em ambos os instrumentos – entrevista e questionário –, usou-se o mesmo roteiro de questões.

O levantamento de dados e a análise das referências bibliográfica e documental incluíram os estudos sobre a temática, através do exame de conteúdos estritamente ligados aos objetos pesquisados, ou seja, as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas nos cursos de Pedagogia EaD da UCS e da UFRGS.

Com a intenção de conseguir maior engajamento, na condição de pesquisadora, com os sujeitos da pesquisa, optou-se por desenvolver um processo de estudo de campo, primando pelo contato direto com os contextos a serem investigados, especialmente no contato com os sujeitos, e criou-se, assim, um vínculo mais próximo no qual se gerou maior confiabilidade e credibilidade ao trabalho proposto. Assim, iniciou-se o processo de visita nos polos, inicialmente polo EaD/UFRGS, e desde então a pesquisadora se envolveu nesse vasto campo de investigação.

Destarte, é importante apresentar os caminhos desenvolvidos nos dois contextos dos casos investigados, e salienta-se que a opção pelos polos de EaD pesquisados foi por livre escolha. Inicialmente, solicitou-se autorização aos coordenadores dos cursos e, posteriormente, aos coordenadores de polo para realizar a pesquisa.

Aproximações com o Caso UCS

A aproximação com o Caso UCS foi favorecida pelo fato de ser professora dessa instituição e trabalhar com diversos cursos de formação de professores. Ao participar de reuniões gerais, na condição de membro de colegiado, trabalhei com disciplinas de estágios, dentre outras atividades institucionais, vinculadas à modalidade EaD.

Os primeiros contatos com o curso de Pedagogia EaD/UCS iniciaram com as reuniões de curso, quanto o vínculo se fortaleceu e fui convidada a trabalhar na primeira turma, com a disciplina

de Estágio, e, assim, gradativamente, participei de diversas outras atividades. Na turma investigada, turma com início em 2007, não participei na condição de professora, o que me propiciou maior espaço de investigação e reflexão sobre os sujeitos investigados.

Os contatos com os alunos, professores e tutores passaram a respaldar-se no meu olhar de pesquisadora, fato considerado positivo, pois me auxiliaram a ver e analisar com mais profundidade certas situações que, muitas vezes, eram consideradas fatos corriqueiros.

Os primeiros contatos com os polos iniciaram após a qualificação do projeto de tese. A escolha ocorreu de forma livre, ou seja, quando fiz os primeiros convites e obtive o aceite por parte de dois polos – o de Caxias do Sul e o de São Marcos.

Inicialmente, passei a estudar e a analisar o PDI e o Projeto de Curso.¹⁰ Na sequência, participei de alguns dos momentos pedagógicos do curso, vinculados ao Seminário, e de oficinas, inserção no AVA, os quais foram fundamentais para compreender o trabalho que estava sendo desenvolvido. Posteriormente, houve o convite coletivo aos que quisessem participar da pesquisa. Foram entrevistados ou responderam ao questionário três alunos, um professor e um tutor de cada polo, totalizando, dentre os dois polos: seis alunos, dois professores e dois tutores sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos puderam escolher entre responder o questionário ou realizar a entrevista. Alguns alunos e tutor optaram pelo questionário, dizendo que esse instrumento se adaptava melhor ao seu tempo. Os demais alunos, professores e tutor aceitaram participar da entrevista, que foi gravada e, após, transcrita.

O período de construção de dados em campo demandou tempo, pois os sujeitos alegavam estar superatarefados, sem tempo para conciliar seus estudos com seu trabalho e família. Respeitando-se e compreendendo-se essa realidade, disponibilizou-se um largo tempo, cerca de um ano, para a construção de dados.

Posteriormente à construção, iniciou-se a organização, descrição dos dados e análise dos documentos institucionais e das contribuições individuais dadas pelos sujeitos em seus depoimentos.

¹⁰ Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UCS são reconhecidos, institucionalmente, como Projeto de Curso.

Aproximações com o Caso UFRGS

As primeiras aproximações com os polos da Pedagogia EaD/UFRGS iniciaram dois dias após a qualificação. Fui convidada para participar da primeira aula presencial do 2º semestre de 2009, no Polo de Três Cachoeiras, no intuito de fazer a aproximação entre o objeto de estudo e a pesquisa. Ao todo, foram realizadas três visitas aos polos, duas em 2009 e uma em 2010. Diversos foram os contatos por e-mail e telefone, pois era o meio mais próximo de interagir com os sujeitos.

Mais tarde, contatei com as coordenadoras do polo de Alvorada para que autorizassem a pesquisa e, após consegui-la, realizei a primeira visita ao Polo, efetivada na 2ª aula presencial do 2º semestre de 2009. Nesse polo, também fiz três visitas no período de 2009/2º semestre e 2010/1º semestre. Posteriormente, mantive os contatos por telefone e *e-mails*.

A inserção na equipe que se deslocava aos polos foi fundamental para a pesquisa, pois professores e tutores viajavam em um micro-ônibus e, durante a viagem, produziam diversas discussões sobre o trabalho que desenvolviam, momentos em que criei um vínculo com os integrantes da equipe.

Em ambos os polos, tanto a coordenação quanto a equipe do curso de Pedagogia EaD aceitaram a realização da pesquisa. Apresentaram a estrutura do curso nos respectivos polos, sua organização física e acadêmica, o que me permitiu criar vínculos também com os alunos e professores envolvidos. Tive apoio da secretária do curso de Pedagogia EaD na Faced, a qual apresentou a estrutura do AVA e demais ambientes utilizados durante o curso.

Realizados os primeiros contatos de conhecimento dos polos e da equipe, fiz convite aos alunos, professores e tutores que tivessem interesse em participar da pesquisa. Assim, a amostra de sujeitos investigados foi de três alunos, um professor e um tutor de cada polo, totalizando, entre os dois polos do curso de Pedagogia EaD/UFRGS: seis alunos, dois professores e dois tutores sujeitos da pesquisa.

O período de contato com os sujeitos demandou tempo, pois estavam sempre muito ocupados com as atividades acadêmicas e profissionais, portanto, busquei ter cautela e respeito em relação ao tempo e ao ritmo de cada integrante.

Com o término da construção de dados passou-se à digitação dos depoimentos, e os alunos e tutores optaram por responder ao questionário; já os professores aceitaram a entrevista.

Ao ser concluída a construção dos dados de ambos os cursos, iniciou-se a análise, confrontando-se os depoimentos das entrevistas com as informações dos documentos institucionais, PDI, Projeto de Curso e Projeto Pedagógico, depoimentos e observações feitas no cotidiano dos polos. A compilação e a análise dos dados foram realizadas com base nas seguintes categorias conceituais:

- a) *inovação pedagógica*: uma inovação educativa ou pedagógica se identifica quando construída no espaço universitário como um processo descontínuo de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes na educação, no ensino-aprendizagem e na avaliação, ou como uma transição para um modo de ver e fazer ciência e produzir conhecimento, em que há uma reconfiguração de saberes e poderes. A inovação, nesse sentido, se constitui um rompimento com visões hegemônicas da modernidade reguladora (LEITE, 2005, p. 26);
- b) *inovação científica*: embasada nos princípios de Santos (2006, 2008) contempla a transição paradigmática, do paradigma dominante ao paradigma emergente, em que rompe com uma única visão de ciência, de ciência clássica, a partir da perspectiva da ciência moderna. Propõe uma visão de ciência pós-moderna, pós-colonial, em que a diversidade e a pluralidade ocorrem em consonância com a globalização;
- c) *inovação tecnológica*: a partir das referências de Cattani e Holzmann (2006, p. 228), a inovação é o modo de evolução de um objeto técnico e, como tal, está presente em qualquer campo, da alta tecnologia aos processos tecnológicos simples.

Os sujeitos participantes – Caso UCS

Os alunos participantes da pesquisa, em sua maioria, já estavam em contato com o contexto de uma escola, seja na condição de docente, ou atendente de escolas de educação infantil. Esses sujeitos inserem-se na faixa etária entre 29 e 53 anos, e relataram ter acesso a computador em casa e no trabalho, mas, em alguns casos, tiveram

dificuldades em relação à agilidade no acesso a internet, por usarem a internet discada.

Os professores relataram estar em contato direto com computador e internet, tanto em sua residência quanto no trabalho. Os professores entrevistados estão engajados no curso de Pedagogia EaD/UCS desde o ingresso da primeira turma do curso, em 2004. Esses sujeitos da pesquisa encontram-se na faixa etária entre 47 e 57 anos.

Os tutores entrevistados também relataram estar em contato direto com computadores e internet, em seus espaços de trabalho e na família. Sua inserção de trabalho envolve 40 horas semanais, com registro em Carteira de Trabalho – Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), na função de técnico de apoio presencial. Também trabalham mais 20 horas semanais na qualidade de docentes em instituições educacionais. Os tutores encontram-se na faixa etária entre 41 a 52 anos.

Os sujeitos participantes – Caso UFRGS

Os alunos, sujeitos desta pesquisa, relataram ter acesso ao computador diariamente. Em relação à internet revelaram algumas dificuldades, pois a maioria afirmou ter internet discada e, muitas vezes, o sinal era precário, dificultando-lhes o acesso. Esses alunos já atuam em instituições escolares. Sua faixa etária está entre 24 e 44 anos.

Ambos os professores afirmam ter contato com o computador e a internet, tanto em seu trabalho quanto em sua residência. Destacam que esta foi a primeira experiência com curso de graduação em EaD, e isso intensificou sua inserção com as tecnologias. Esses professores atuam no curso presencial e EaD. Faixa etária aproximada: dos 40 aos 58 anos.

Os tutores participantes também afirmaram estar diariamente em contato com o computador e a internet em seus espaços de trabalho. Dedicam seu tempo para a tutoria em EaD e têm outra carga horária para atuação docente em escolas. A faixa etária aproximada está entre 39 e 54 anos.

Observou-se que os sujeitos de ambos os casos investigados estão na faixa etária entre 24 e 58 anos, possuem contato com as tec-

nologias em seu trabalho e em seu espaço familiar, e todos exercem função relacionada ao contexto educacional.

5. O CONTEXTO DOS CASOS

5.1 Caso UCS

5.1.1 Histórico da Instituição

Os primeiros cursos de educação superior em Caxias do Sul originaram-se na década de 50, do século XX, com o apoio de Dom Benedito Zorzi, à época Bispo de Caxias do Sul, o qual defendia a ideia da união da sociedade em torno de um ideal comum e almejava a criação de Faculdades que, por sua vez, possibilitaram a criação da Universidade da Serra.

A fundação das primeiras universidades mobilizaram a cidade, que uniu esforços aos novos patamares de seu crescimento e desenvolvimento. Em 1960, Caxias do Sul já contava com os cursos: Ciências Econômicas, Filosofia, Belas Artes, Música, Enfermagem, Direito.

As primeiras Faculdades:

- Faculdade de Ciências Econômicas e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que abarcava diversas áreas de licenciatura, dentre elas a Pedagogia, sob orientação da Mitra Diocesana;
- Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, da Sociedade Caritativo-Literária São José;
- Faculdade de Direito, sob a direção da Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima;
- Escola de Belas Artes, ligada à Prefeitura Municipal.

Seus cursos eram frequentados por alunos de Caxias e de municípios vizinhos, e, gradativamente, ganharam espaço e fortaleceram os pilares para a futura UCS. Assim, em 10 de fevereiro de 1967, ao ser fundada, a UCS passou a congregar as instituições mantenedoras das primeiras faculdades, reunidas sob a denominação de Associação UCS, sua instituição mantenedora.

A UCS instalou-se no prédio do antigo internato *Sacrè Coeur de Marie*, no bairro Petrópolis, onde atualmente funciona a Reitoria. Em 1974, após um período de crise financeira e institucional, a

Associação mantenedora foi transformada em Fundação – entidade jurídica de Direito Privado, sem fins lucrativos – numa configuração institucional que melhor representava o caráter comunitário e as propostas de regionalização preconizadas pelos fundadores da Universidade.

Em 1990, com base na prerrogativa da autonomia universitária, o processo de regionalização da universidade teve um forte impulso, e a implementação de estratégias de ação fortaleceram o caráter comunitário e regional da Instituição.

Na atualidade, a atuação da universidade se estende a uma área geográfica de, aproximadamente, 69 municípios, com uma população de mais de um milhão de habitantes. Seu campus-sede localiza-se na cidade universitária, em Caxias do Sul, onde estão instalados os principais órgãos e serviços de administração e apoio às unidades universitárias localizadas em Bento Gonçalves, Vacaria, Canela, Farroupilha, Guaporé, Nova Prata, Veranópolis e São Sebastião do Caí.

Assim, a UCS consolidou-se em diversos níveis educacionais, envolveu a Educação Infantil, o Ensino Médio e Técnico até a Pós-Graduação. Em 2010, a UCS contava com: Graduação – 58 cursos em diferentes áreas do conhecimento, 76 habilitações e 163 opções de ingresso; Pós-Graduação – sete mestrados, dois doutorados e mais de 70 opções de cursos em nível de especialização; cursos de Tecnologia – 25 cursos de Tecnologia; e diversos cursos de extensão, com um Centro Tecnológico UCS (Cetec), que abriga o Ensino Médio e Técnico; e a Escola Técnica de Farroupilha (ETFAR).

A UCS é parte essencial do projeto de desenvolvimento regional e busca, através da qualificação contínua e do incentivo aos universitários, crescer e consolidar sua presença no panorama universitário nacional e internacional.

5.1.2 Histórico do Processo de EaD

A UCS foi credenciada pelo MEC, através da Portaria n. 792, de 29 de março de 2004, para oferta de cursos superiores a distância, no Estado do Rio Grande do Sul, e autorizada, pela Portaria publicada em 30 de março de 2004, no DOU n. 61, p.13, para a realização do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A UCS iniciou, em 2002, seu programa de educação a distância, vinculado à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Inicialmente, foi proposta a criação de um Núcleo de Educação a Distância, com o objetivo de dar suporte operacional a todos os programas de ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidos na modalidade de EaD. Muitos foram os debates e as discussões acerca do tema; constatada a necessidade de investir na formação de profissionais para trabalhar com a EaD, foi buscada assessoria na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Em parceria com a UFMT foi oferecido o curso de Especialização *Formação para a Educação a Distância*, em 2003. E, a partir de 2004, foi integralmente assumido pela UCS, com diversas edições.

O Núcleo de Educação a Distância (NEaD) foi criado, oficialmente, em 2003 e, em maio de 2004, surgiu o primeiro curso de graduação na modalidade EaD: *Curso de Licenciatura Pedagogia: docência para a educação básica – séries iniciais do Ensino Fundamental*.

Com esse registro, a UCS tornou-se uma das primeiras IES do Rio Grande do Sul a credenciar-se no MEC para a oferta de cursos de Graduação (na modalidade EaD). Concomitantemente a isso, ocorreram diversas experiências e pesquisas envolvendo recursos e reflexões em torno das TIC aplicadas à educação, com apoio do projeto de pesquisa *Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (LaVia)*, que “congrega pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento e bolsistas de iniciação científica. O LaVia tem desenvolvido, implementado e avaliado ambientes virtuais de aprendizagem, utilizando a rede informatizada, para diferentes disciplinas do ensino de graduação” (PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2004). O LaVia prioriza o desenvolvimento da autonomia do estudante, contempla um planejamento voltado a um processo metacognitivo, e busca sempre a cooperação entre os estudantes mediante inúmeros recursos de interação.

Ao agregar a experiência à parceria da UFMT, a UCS passou a desenvolver, com características próprias, o Sistema de Orientação Acadêmica, que prima por uma vasta rede de comunicação e informação entre os envolvidos, no processo pedagógico de cada um dos cursos oferecidos na modalidade EaD. O NEaD apoia-se em bases construídas historicamente pela própria universidade e visa expe-

riências nacionais e internacionais. Contempla, assim, uma EaD significativa, que privilegia a aprendizagem autônoma e colaborativa, construída sobre princípios éticos que orientem as diferentes relações no processo pedagógico e entrelacem teoria e prática.

A EaD da UCS tem adotado, como referência, os princípios norteadores expressos no Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2004, p. 41-45):

· *Aprendizagem autônoma e colaborativa*

Concebe-se o estudante como alguém que desenvolva capacidade de abstração e reflexão sobre a aprendizagem realizada, de modo que perceba conscientemente os avanços realizados e os explique no contexto do novo conhecimento produzido. Assim, o estudante deverá desenvolver a metacognição como uma competência transversal, ou seja, perpassando todas as atividades de aprendizagem. Uma vez consolidada a autonomia do estudante, é preciso ter presente que o conhecimento – pessoal e intransferível – é construído num processo de aprendizagem colaborativa. Ou seja, aprende-se na relação entre sujeitos e na relação com o mundo.

· *Mediação como instrumento na construção do conhecimento*

Tendo em vista que a aprendizagem é um processo que o sujeito desenvolve na relação com outros e com o mundo, pode-se inferir que ela sempre é mediada por condições de possibilidade para tal. Assim, toma-se a mediação como um dos princípios que fundamentam a concepção de EAD da UCS. As estratégias de ensino são concebidas na perspectiva de que aprendizagem do estudante seja mediada por atores (professores, orientadores acadêmicos e colegas de curso) e por recursos didáticos (AVA, guias didáticos, etc.).

· *Indissociabilidade entre teoria e prática – processo de reflexão-ação-reflexão*

O estudante é convidado a trazer seus saberes prévios como uma das referências às aprendizagens futuras e confrontá-los com os novos saberes que lhes são apresentados ao longo do Curso. Os novos saberes apresentados são sempre compreendidos e aplicados a partir das vivências do próprio sujeito aprendente, que deverá refletir a partir dos estudos e da realidade, agir a partir dos referências construídos e novamente refletir sobre o seu agir de modo a construir novas aprendizagens. Esse processo contínuo de ação-reflexão-ação presentifica constantemente a indissociabilidade entre teoria e prática almejada numa formação contextualizada.

Esses princípios perpassam o processo de planejamento, de ação docente e pesquisa, também presentes no material didático

produzido pelos professores especialistas do módulo em questão, com orientação e acompanhamento de um dos assessores do NEaD.

Os cursos de formação inicial primam por um material propedêutico que remete a leituras de referência, à interação (Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA) e a outros recursos: Guias Didáticos, *O desafio de aprender: ultrapassando horizontes* (material de iniciação acadêmica), a produção de vídeos e a seleção e adaptação de recursos produzidos externamente à Universidade, na forma de material impresso e/ou digital. Nos cursos de especialização e extensão trabalha-se com guias de orientação de estudo (disponibilizados no próprio AVA). Também são produzidos textos complementares ao planejamento inicial e disponibilizados aos estudantes no AVA.

Os recursos didáticos utilizados ao longo dos cursos são construídos/organizados no intuito de promover o processo autônomo e colaborativo do estudante, organizados de modo a complementarem-se entre si, estimulando a leitura de autores reconhecidos e a interação entre os estudantes. O curso de Pedagogia passou a ser oferecido, em 2005, em duas habilitações: docência para as séries iniciais e docência para a educação infantil. Com a mudança das diretrizes para os cursos de pedagogia, a oferta desse curso passou a oferecer ambas as habilitações a todos os estudantes, a partir da reestruturação curricular de 2006, denominado curso de Licenciatura em Pedagogia. Em 2007, houve uma nova oferta, com previsão de conclusão para julho de 2011, quando esse curso foi reconstruído a fim de atender às exigências político-institucionais, com a possibilidade de novas ofertas.

Em relação à sua estrutura de funcionamento, a EaD/UCS contempla:

Polos regionais – os alunos têm como referência os polos regionais, espaços que disponibilizam o conjunto de recursos mínimos para o acompanhamento das atividades do curso. Cada polo regional reúne grupos com até 25 estudantes, sendo cada grupo atendido por um técnico de apoio em EaD.¹¹ Em termos físicos, os polos possuem secretaria, sala de orientação, salas de aula para as atividades presenciais, laboratório de informática e biblioteca. Os polos também estão

¹¹ Exerce a função de tutor.

equipados com telefone, fax e internet para estudantes e orientadores acadêmicos.

Figura 1 – Região de abrangência dos polos EaD da UCS – 2011



Fonte: Fotografado pela autora em 8 de setembro de 2011.

Núcleo de Educação a Distância (NEaD) – Esse núcleo desenvolve estratégias de apoio ao ensino, utiliza recursos tecnológicos para ampliar os programas educacionais da Universidade de Caxias do Sul, e busca oferecer cursos mediados por diferentes meios de comunicação, na modalidade a distância ou semipresencial.

As ações do NEaD são: – divulgar na comunidade acadêmica as atividades de EaD na UCS e os serviços oferecidos pelo NEaD; – instalar, manter e atualizar ambientes de aprendizagem em Educação a Distância para o desenvolvimento de projetos aprovados nos Centros e nas Pró-Reitorias competentes; – apoiar a elaboração de projetos em EaD, desenvolver e adaptar material didático para *Web*, usar a multimídia para a elaboração de material didático.

Rede de comunicação – a articulação entre o NEaD e os polos regionais ocorre em uma rede permanente de comunicação, que conta com os recursos da telefonia, da informática e do transporte dos envolvidos entre os diferentes ambientes de trabalho. O apoio aos técnicos em é feito continuamente, por meio do AVA, especial-

mente criado para isso, e atendimento direto por linha telefônica. A formação dos técnicos é feita tanto por encontros presenciais desses com os professores especialistas quanto por meio do AVA. Os professores especialistas deslocam-se aos polos regionais em momentos pontuais do curso, a fim de acompanharem as atividades docentes no presencial. Há contato contínuo dos estudantes com os técnicos, que solicitam a participação dos professores especialistas quando julgarem necessário.

5.1.3 Polos de EaD/UCS investigados

Para a presente pesquisa foram selecionados e observados dois polos: o polo de Caxias do Sul e o de São Marcos. Para contextualizar os polos, inicialmente apresentam-se os respectivos municípios, nos quais os polos estão inseridos, seu contexto histórico e geográfico, aspectos socioeconômicos e educacionais.

Polo de Caxias do Sul e seu contexto geográfico

O Município de Caxias do Sul situa-se na Encosta Superior do Nordeste do Rio Grande do Sul, parte na extremidade leste da microrregião vitivinícola e parte no planalto dos Campos de Cima da Serra.

Figura 2 – Imagens da cidade de Caxias do Sul



Fonte: Disponível em: <http://www.caxias.rs.gov.br/>. Acesso em: 09 set. 2011

A história de Caxias do Sul tem, em sua origem, antes mesmo da colonização italiana, a presença de tropeiros que a percorriam, deslocando-se entre o sul do estado e o centro do País. Pelo fato de ser ocupada por índios, inicialmente foi denominada Campo dos Bugres. A ocupação foi feita por imigrantes italianos a partir de 1875, a maioria deles camponeses da região do Vêneto (Itália), que se radicaram em Nova Milano. Dois anos depois da chegada dos imigrantes, o Campo dos Bugres foi denominado Colônia de Caxias, e, em 20 de junho de 1890, foi criado o Município, efetivado em 24 de agosto daquele ano.¹²

Ainda conforme dados da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, diversos ciclos econômicos marcaram a evolução do Município ao longo desse século. O primeiro deles ligava-se ao traço mais forte da sua identidade: o cultivo da videira e a produção de vinho. Posteriormente, a chegada de mais imigrantes, com experiência em outras áreas, deu início ao processo industrial que mais tarde se acelerou.

Segundo dados divulgados pela Prefeitura do Município de Caxias do Sul (2011), a cidade é hoje o polo centralizador da região mais diversificada do Brasil, com seus laboriosos colonos, seus vastos parreirais, suas vinícolas, seu variado parque industrial e um comércio rico e dinâmico, o que propicia uma dimensão ainda maior, razão pela qual “Caxias do Sul”, a “Capital da Montanha”, a “Pérola das Colônias”, a “Colmeia do Trabalho” é, por si só, o polo centralizador da marca italiana no Sul do Brasil.

Juntamente com os imigrantes, diversas outras etnias partilharam esse caminho, e há, assim, a miscigenação em que trajetória, linguagens, canto, hábitos, culinária e tradições se aproximam e engrandecem a cidade. E há um evento histórico que atrai turistas de diversas cidades: a Festa da Uva. A cidade é identificada pelos sabores e pelas cores de suas uvas, vinhos, gastronomia e hospitalidade.

Características socioeconômicas

Atualmente, o Município conta com uma área de 1.638,34 km² de extensão. A população, em 2010, era de 435.482 habitantes, e, em 2006, o registro de eleitores foi de 284.391.

¹² Disponível em: <http://www.caxias.rs.gov.br/>. Acesso em: 09 set. 2011

Os setores da economia estão baseados na indústria, no comércio, nos serviços e na agropecuária. O setor industrial é composto por: setores metalomecânicos, de material de transporte, mobiliário e produtos alimentícios, o que torna o Município de Caxias do Sul o segundo polo metalomecânico do País.

Na área da saúde, o Município conta com seis hospitais, um Centro Especializado de Saúde (CES) e 41 Unidades Básicas de Saúde (UBS). Na área da educação, conta com 85 escolas municipais de Ensino Fundamental, 36 escolas municipais de educação infantil, 53 escolas estaduais, 29 escolas particulares, oito faculdades e uma universidade. A Universidade de Caxias do Sul, instituição que abarca o Núcleo de Educação a Distância e o polo de EaD Caxias.

Figura 3 – A então recepção do NEaD e do Polo EaD/ UCS



Fonte: Fotografado pela autora em 9 de setembro de 2011.

O NEaD e o polo de EaD da UCS localizam-se na galeria universitária da UCS. A infraestrutura do polo é composta de sala de reuniões, sala de orientação e sala de informática.

Figura 4 – Laboratório de Informática do polo UCS Caxias



Fonte: Fotografado pela autora em 9 de setembro de 2011.

O NEaD conta, dentre outros equipamentos tecnológicos, com computadores, canhão para datashow, *scanner*, impressora, telefone, televisor. Para a EaD são usados os demais recursos e a infraestrutura da UCS: biblioteca, laboratórios, auditórios.

O polo conta com um coordenador de polo, tutores/técnicos de apoio EaD, técnico de apoio em informática e integrantes da equipe NEaD. O polo atende aos alunos do curso de Pedagogia e de demais cursos de EaD oferecidos pela UCS.

Polo de São Marcos

O Município de São Marcos situa-se na Encosta Superior do Nordeste do RS, e foi emancipado em 9 de outubro de 1963.

O Município é povoado por descendentes de italianos que chegaram à cidade em 1885, e por poloneses que ali chegaram em 1891. Inicialmente, São Marcos pertencia a São Francisco de Paula, e, posteriormente, em 1921, foi anexado a Caxias do Sul. Entre os anos de 1917 e 1923, o Município de Caxias do Sul construiu uma estrada a ligar São Marcos (Pedras Brancas) à sede. Vários agricultores se instalaram em Pedras Brancas, e o ciclo da madeira foi iniciado

nesse local. A partir de 1930, apareceram os primeiros caminhões em substituição aos carreteiros. O avanço do transporte rodoviário no distrito contribuiu para a determinação da criação do Município, que foi emancipado em 1963.

O Município conta, portanto, com a miscigenação de povos que engrandecem a cultura da cidade.

Figura 5 – Vista área do Município de São Marcos



Fonte: Disponível em: <http://www.saomarcos-rs.com.br/?ir=galeriadefotos>.
Acesso em: 11 set. 2011.

A população do Município é de, aproximadamente, 20.105 habitantes, sendo que 17.601 habitantes (87,5%) vivem na área urbana do Município, e 2.504 habitantes, na área rural. O Município possui uma área de 263,72 km².

Sua economia está voltada especialmente à agricultura, indústria metalomecânica e moveleira. Conta com a produção de vinho, alho e hortifrutigranjeiros; destaca-se na indústria moveleira (6º polo do estado), na viticultura (3º maior produtor de vinhos do estado), malharias e transporte de cargas.

Na área da saúde, há três hospitais e unidades básicas de saúde. Na educação, conta com sete escolas municipais de educação infantil e Ensino Fundamental, seis escolas estaduais, uma escola particular e uma escola técnica Senai.

Na Associação Educacional São Marcos (ASSEMARCOS) está localizado o polo de EaD/UCS que atendeu, inicialmente, o curso de Pedagogia EaD/UCS e depois os demais cursos EaD oferecidos pela UCS no município. A UCS oferece disciplinas presenciais no polo, as quais são de formação geral, vinculadas aos currículos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Engenharias e Licenciaturas.

Figura 6 – Recepção no polo EaD/UCS São Marcos



Fonte: Fotografado pela equipe integrante do Polo EaD, recebida em set. 2011.

O polo de São Marcos está localizado na Avenida Venâncio Aires, n. 166, no bairro Centro, CEP: 95190-000, São Marcos, RS. A infraestrutura do polo EaD se compõe de: sala de aula, sala de informática, com diversos computadores; sala de orientação e sala de reuniões, e oferece equipamentos tecnológicos, computadores, canhão para datashow, *scanner*, impressora, telefone, retroprojeto, televisor e biblioteca do polo.

O polo conta com um coordenador, tutor/técnico de apoio EaD. Os demais integrantes da equipe estão vinculados ao NEaD e apoiam virtualmente o polo.

5.1.4 Ambiente Virtual de Aprendizagem UCS

O AVA tem a finalidade de congrega os diferentes recursos didáticos e promover a interação entre os atores do processo pedagógico. Os AVA são desenvolvidos com características específicas para cada curso, para melhor atender às necessidades previstas nos projetos de curso.

A UCS optou por desenvolver plataforma própria com base no Plone.¹³ Essa plataforma foi desenvolvida para atender especialmente ao curso de Pedagogia EaD, e seu ambiente de aprendizagem tem as seguintes características: cooperativo e interativo; construído ao longo do processo; tolerância e convivência; reorganização e avaliação contínua, de acordo com as necessidades do grupo; autoria e construção; construção de uma inteligência coletiva.

A seguir, descrevem-se e ilustram-se algumas informações do AVA Pedagogia EaD:

- Página inicial do ambiente virtual e apoio

Figura 7 – Página inicial de acesso ao AVA Pedagogia EaD/UCS



Fonte: Disponível em: AVA/NEaD <http://nEaD.ucs.br/graduacao>. Acesso em: 02 nov. 2010.

¹³ O Plone é um Sistema Gerenciador de Conteúdo (CMS – *Content Management System*) livre e de código aberto. Possui sistema de *workflow*, segurança e funções pré-configuradas. O CMS facilita a criação, edição, publicação e distribuição de informação. É importante para o usuário com pouco conhecimento técnico, pois apresenta uma plataforma intuitiva e também para desenvolvedores, com soluções customizáveis, com vistas a reduzir o tempo de implementação e permitir a concentração em soluções específicas e na produção do *layout*.

Na página inicial, o aluno tem a oportunidade de visualizar rapidamente o ambiente, no qual são apresentadas informações gerais.

E há outros recursos juntos ao AVA:

- Interação por polos

Nesse espaço são realizadas as interações, as quais permitem ao aluno interagir com a equipe do seu polo. O espaço contém: – mural: espaço para divulgação de informações específicas; – fórum: espaço de construção coletiva, discussões, questionamento e contribuições sobre os temas em estudo; – webfólio: espaço para anexar as produções dos componentes da comunidade solicitadas nas orientações;

- Mural de recados – os professores e tutores postam orientações, recados e informação geral para a turma;
- Fórum – os alunos postam seus trabalhos, conforme lhes é solicitado nas disciplinas. Envio das produções acadêmicas/trabalhos;
- Acervo – destina-se à postagem de materiais referentes aos módulos e às disciplinas;
- Converse com o professor – proporciona a interação com o professor da disciplina;
- Palavras de Especialista – são postadas informações e orientações referentes à disciplina.

Há, também, o espaço para mensagens instantâneas.

Esses espaços foram intensamente usados pelos tutores, professores e alunos do curso, pois todas as atividades do curso de Pedagogia EaD estão postadas nesse AVA. Além dele também foi institucionalizado o ambiente UCS Virtual, espaço destinado aos cursos presenciais, complementar aos cursos EaD, o qual atende à gestão acadêmica e administrativa dos cursos. Nele, os alunos têm acesso aos *e-mails*, à biblioteca, a documentos legais, dentre outros recursos: mural de recados, cronograma, listas de participantes, informações da turma, fórum, acervo da turma, webfólio, configurações do ambiente e demais informações institucionais.

A UCS também utiliza o Moodle como ambiente virtual para os demais cursos, menos para a Pedagogia (Turma 2007), pois, quando o Moodle foi definido como nova plataforma de aprendizagem,

o curso de Pedagogia já estava familiarizado com sua plataforma própria.

5.1.5 Projeto do curso de Pedagogia EaD

O primeiro curso de Pedagogia EaD/UCS, intitulado “Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Docência para a Educação Básica – Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, teve início em 2004, com abertura de 600 vagas para professores atuantes em escolas da rede de ensino, provenientes das 1ª e 2ª Turmas.

Com o respaldo da experiência obtida nesse curso, em 2005 foi iniciado o “Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Docência para a Educação Básica – Educação Infantil”, com 400 vagas para professores da rede de ensino e demais concluintes do Ensino Médio, que tivessem interesse em formação nessa área.

Em 2007, com o objetivo de atender às novas diretrizes do curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, em consonância com a LDB, n. 9.394/96, e com as experiências construídas desde 2004, a UCS passou a reorganizar seu novo currículo do curso, denominado “Curso de Licenciatura em Pedagogia”, o qual está sendo investigado na presente pesquisa.

O curso de Licenciatura em Pedagogia (Turma 2007) abarcou 10 polos de EaD da região de abrangência da UCS: Bento Gonçalves, Canela, Caxias do Sul, Guaporé, Montenegro, Nova Prata, São Marcos, São Sebastião do Caí, Terra de Areia e Vacaria, e teve como finalidade a formação de profissionais que atuavam ou que iriam atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na educação de jovens e adultos, em cursos do Ensino Médio, Normal, em funções de apoio e coordenação em instituições escolares e em outras instituições, quando essas funções exigirem conhecimentos pedagógicos.

A organização e o desenvolvimento do curso fundamentam-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, articulados às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Pedagogia (2007).

Buscou-se, nesta pesquisa, lançar um olhar político e, acima de tudo, ético sobre o tema, compreendendo o ensino para além dos

limites da situação, a fim de pôr em questão a existência pessoal em relação ao mundo. É uma nova compreensão do próprio conhecimento, não se restringindo às ciências exatas, mas abrangendo a dinâmica de múltiplas possibilidades decorrentes do agir humano, em seu universo de relações, o que envolve as dimensões filosófica, artística, estética e ética.

O curso está amparado em um projeto de educação, o qual propõe diferentes condições para que o aluno aprenda a lidar com a diferença e a diversidade de sentidos: “O processo pedagógico é pensado a partir das diferenças existentes, dos múltiplos sentidos que constituem a sociedade e do modo de lidar com eles, buscando-se novas formas de interação e relação com os outros e com a sociedade de um modo geral” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 11). Esse processo é mediado pelo professor, a fim de criar condições favoráveis para que o aluno elabore novas representações do mundo, mediante o processo dialético de ação-reflexão-ação, permeado pela problematização.

A concepção curricular se apoia na compreensão do aluno como participante do processo de planejamento e desenvolvimento do curso, de modo a “ajudar o licenciando a ser flexível nas análises e avaliações; a compreender seu próprio contexto pessoal e cultural e a reconhecer o outro como interlocutor na construção intersubjetiva do conhecimento” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p.18).

O curso busca promover:

- articulação do conhecimento e experiências dos alunos com o planejamento e a realização do curso;
- utilização de procedimentos de pesquisa como instrumentos de trabalho, para o desenvolvimento de postura investigativa;
- articulação dos conteúdos científicos com suas respectivas formas de tratamento didático;
- participação no projeto educativo da escola e no projeto de desenvolvimento social do município de sua origem;
- preparação para o uso de tecnologias de informação e de comunicação como recurso na relação ensino e aprendizagem;

- preparação para atendimento a demandas diferenciadas (educação de jovens e adultos, de portadores de necessidades especiais e atuação em classes multisseriadas);
- atuação em projetos relacionados a problemas identificados na escola (evasão, repetência, dificuldades de aprendizagem);
- organização flexível, com utilização das mais diversas mídias, para atender às características diferenciadas dos alunos;
- compreensão ampla da prática docente, propiciando reflexão sobre o fazer do professor e o conhecimento, a análise e o desenvolvimento de novas situações pedagógicas;
- ampliação dos horizontes e enriquecimento cultural dos alunos.

Para a efetivação da proposta curricular do Projeto Pedagógico (2007, p.18) foram elaborados alguns marcos orientadores e acompanhados pela equipe do curso:

- escolha adequada dos temas e problemas, considerando-se as competências a serem formadas;
- busca de conexões entre as diferentes áreas de conhecimento;
- atitude de cooperação entre todos os componentes da equipe, apoiada na vivência do saber escutar e do saber dialogar;
- esforço sistemático de aproximação com os reais problemas enfrentados no trabalho escolar dos alunos;
- permanente vinculação de aspectos das teorias com a transformação do fazer;
- crença no potencial dos alunos, como base da ação pedagógica.

O currículo foi organizado em oito módulos, contendo sete eixos temático-metodológicos, com o propósito de formar uma rede de conhecimentos, reflexões e práticas:

- 1º fundamentos da educação – contextualização da educação a partir da análise de aspectos ligados às áreas de conhecimento, que dão suporte à ação da escola;
- 2º fundamentos da práxis pedagógica – exame do fazer pedagógico, a partir dos fundamentos da educação e do papel social da escola;

- 3º desenvolvimento infantil – compreensão dos processos de desenvolvimento infantil e da constituição de pensamento e linguagem da criança, enquanto formas de apropriação e da expressão do mundo;
- 4º princípios da Educação Infantil – compreensão do processo da inserção da criança no mundo da cultura, como elemento orientador da construção do currículo escolar e identificação dos princípios “organizatórios” e metodológicos da Educação Infantil;
- 5º linguagem: formas e usos – caracterização das múltiplas formas de linguagem enquanto possibilidades de interação e de expressão e compreensão do seu uso no contexto social;
- 6º matemática e Ciências Naturais – compreensão dos processos de desenvolvimento do pensamento lógico e matemático e de construção integrada de conceitos físicos, químicos e biológicos pela criança, a partir de uma perspectiva global, inserida no contexto social e pedagógico;
- 7º história e geografia – análise das concepções de história, historiografia e geografia e do processo de construção dos conceitos de tempo, espaço e relações sociais, políticas e econômicas pela criança e exame das implicações metodológicas decorrentes;
- 8º gestão de organizações escolares – estudos da organização escolar, do papel do pedagogo e dos princípios fundantes de sua atuação nos processos de gestão escolar e de gestão das condições de aprendizagem, em organizações sociais, organizações não governamentais, órgãos públicos e empresas.

O curso possui uma carga horária total de 3.205 horas. Em relação ao desenvolvimento dos módulos, o curso centra-se nos princípios de Feltes (2001) que destaca que o módulo possibilita a superação dos limites impostos, fortalece a inter-relação entre as áreas do conhecimento. Cada módulo reúne um conjunto de conhecimentos, busca superar a lógica disciplinar, se estrutura a partir do entrelaçamento da teoria com a prática, apoia-se na metodologia de resolução de problemas e, no final de cada semestre, é organizado um Seminário Temático do Módulo.

O curso contempla o seguinte plano de execução curricular:

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – EaD – 503

Licenciatura em Pedagogia – Educação a Distância – 503AC (Caxias do Sul) – AV (Vacaria) – AB (Bento Gonçalves) – AG (Guaporé) – AK (Canela) – AT (São Sebastião do Caí) – AA (Antônio Prado) – AS (São Marcos) AM (Montenegro) AP (Terra de Areia)

Plano Curricular de Duração Média – 4 anos

Reconhecido: Portaria Normativa MEC n. 40, de 12 de dezembro de 2007 (art. 63)

Carga Horária UCS/EaD: 3.105 h/a (207 créditos) + 100h de Ativ. Compl¹⁴ = 3205 h – Resolução Cepe n. 19-07

Quadro 1 – Plano de Execução Curricular do Curso de Pedagogia EaD/UCS

MÓDULO	CÓD.	DENOMINAÇÃO MÓDULOS E DISCIPLINAS	CRÉDITOS
I		Fase I de Instrumentalização	
	EDU8056	Seminário Inicial de Integração	1
	EDU8057	Oficina de Estudos Individuais e Colaborativos	2
	LET8013	Oficina de Leitura e Produção Textual	3
		Fundamentos da Educação	
	FIL8000	Filosofia	8
	SOC8000	Antropologia	6
	SOC8001	Sociologia	6
	EDU8021	Seminário de Integração Temático-Metodológico I	2
	EDU8022	Seminário de Integração Temático-Metodológico II	2

¹⁴ Para as Atividades Complementares é observada a Resolução n. 81 do Cepe/UCS de 14/12/2004. A oficina indicada corresponde à proposição relacionada à modalidade do curso, ficando a critério dos alunos inscreverem-se nela ou optarem por outras atividades.

Quadro 1a – Plano de Execução Curricular do Curso de Pedagogia EaD/UCS

MÓDULO	CÓD.	DENOMINAÇÃO MÓDULOS E DISCIPLINAS	CRÉDITOS
2		Fundamentos da Práxis Pedagógica	
	PSI8006	Psicologia do Desenvolvimento	4
	PSI8004	Psicologia da Aprendizagem	4
	EDU8025	Introdução à Pedagogia	4
	EDU8059	O Ensino e sua Organização	5
	EDU8060	Fundamentos da Alfabetização e do Currículo das Séries Iniciais	3
	EDU8028	Seminário de Integração Temático-Metodológico III	2
EDU8029	Seminário de Integração Temático-Metodológico IV	2	

Quadro 1b – Plano de Execução Curricular do Curso de Pedagogia EaD/UCS

MÓDULO	CÓD.	DENOMINAÇÃO MÓDULOS E DISCIPLINAS	CRÉDITOS
3		Desenvolvimento Infantil	
	BIO8000	Desenvolvimento Físico da Criança	2
	PSI8008	Desenvolvimento Psicológico da Criança	4
	PSI8002	Linguagem e Pensamento	4
	LET8011	Aquisição da Linguagem	4
	PSI8010	Atividade Lúdica	3
	EFI8000	Linguagem Corporal	3
	EDU8030	Seminário de Integração Temático-Metodológico V	2
EDU8031	Seminário de Integração Temático-Metodológico VI	2	

Quadro 1c – Plano de Execução Curricular do Curso de Pedagogia EaD/UCS

MÓDULO	CÓD.	DENOMINAÇÃO MÓDULOS E DISCIPLINAS	CRÉDITOS
4		Princípios da Educação Infantil	
	ART8000	Arte: Desenvolvimento Estético e Expressivo da Criança	4
	LET8007	Literatura Infantil	4
	PSI8014	Dinâmica Escolar e Familiar e Processo Educativo	4
	EDU8061	Integração/Inclusão da Criança na Escola	5
	ART8002	Oficina de Musicalização	2
	ART8003	Oficina de Teatralização	2
	EDU8032	Seminário de Integração Temático-Metodológico VII	2
	EDU8062	Estágio em Educação Infantil I	3

Quadro 1d – Plano de Execução Curricular do Curso de Pedagogia EaD/UCS

MÓDULO	CÓD.	DENOMINAÇÃO MÓDULOS E DISCIPLINAS	CRÉDITOS
5		Linguagem: Formas e Usos	
	LET8016	Língua Portuguesa	6
	ART8001	Arte na Educação	4
	EFI8001	Corpo, Movimento e Ludicidade	4
	LET8002	Alfabetização e Letramento	4
	LET8015	Códigos Linguísticos Específicos para Portadores de Necessidades Especiais	3
	EDU8063	Estágio em Educação Infantil II	3
	EDU8033	Seminário de Integração Temático-Metodológico VIII	2

Quadro 1e – Plano de Execução Curricular do Curso de Pedagogia EaD/UCS

MÓDULO	CÓD.	DENOMINAÇÃO MÓDULOS E DISCIPLINAS	CRÉDITOS
6		Matemática e Ciências Naturais	
	MAT8000	Desenvolvimento das Estruturas Lógico-Matemáticas pela Criança	4
	MAT8001	Noções de Geometria	1
	MAT8036	Aritmética dos Números Inteiros	4
	CIB8003	Fundamentos das Ciências Naturais	4
	CIB8001	Criança e Mundo Natural	2
	CIB8002	Organização dos Seres Vivos e Biodiversidade	3
	PSI8015	Psicologia da Aprendizagem de Jovens e Adultos	3
	EDU8035	Seminário de Integração Temático-Metodológico IX	2
	EDU8064	Estágio em Séries Iniciais I	3

Quadro 1f – Plano de Execução Curricular do Curso de Pedagogia EaD/UCS

MÓDULO	CÓD.	DENOMINAÇÃO MÓDULOS E DISCIPLINAS	CRÉDITOS
7		História e Geografia	
	HIS8000	Introdução aos Estudos Históricos e Geográficos	2
	HIS8002	História Regional e Pluriculturalidade	3
	GEO8000	Geografia Local e Regional	3
	EDU8065	Princípios da Educação de Jovens e Adultos	3
	EDU8037	Seminário de Integração Temático-Metodológico X	2
	EDU8041	Seminário de Integração Temático-Metodológico XI	2

Quadro 1g – Plano de Execução Curricular do Curso de Pedagogia EaD/UCS

MÓDULO	CÓD.	DENOMINAÇÃO MÓDULOS E DISCIPLINAS	CRÉDITOS
8		Gestão das Organizações Escolares	
	EDU8068	A Organização Escolar	4
	EDU8069	Princípios de Administração Escolar	4
	EDU8070	Princípios de Supervisão Escolar	4
	EDU8071	Princípios de Orientação Escolar	4

Os módulos, organizados em projetos integrados de trabalho, apoiam-se em eixos transversais que têm como pressupostos competências a serem desenvolvidas. Os projetos de trabalho são contemplados seguindo as concepções de Hernandez (1998), que afirma que os projetos devem repensar e recriar as concepções e práticas educacionais na escola.

Os eixos temático-metodológicos desenvolvidos ao longo do curso, transversal aos módulos, foram:

1. Ética, Sociedade e Educação – compreensão dos processos sociais em sua diversidade e complexidade e a dimensão ética da ação docente;
2. Docência como Profissão e prática Docente como Espaço de Reflexão sobre a Ação Pedagógica – competência e habilidades que emergem das várias dimensões do papel de professor;
3. Políticas Educacionais – LDB, diretrizes, políticas e normas dela decorrentes, Parâmetros Nacionais, Plano Estadual e Municipal de Educação, Plano Político Pedagógico da Escola;
4. Planejamento, Execução e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem – momentos da prática pedagógica a serem aprendidos criticamente;
5. Educação Ambiental – reflexão sobre a relação ser humano e mundo, na perspectiva do desenvolvimento sustentável;
6. Educação Inclusiva – construção de oportunidades educativas para grupos diferenciados, com vistas a contribuir para a

superação de exclusões sociais, etnicorraciais, socioeconômicas, culturais, religiosas, políticas, dentre outras;

7. Dificuldades no/do Processo Escolar – evasão, repetência, agressividade, drogadição, dificuldades na aprendizagem...

Os núcleos de estudos propostos no art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, e núcleo de estudos integradores, foram distribuídos, ao longo do curso, e reorganizados em dois grandes núcleos, complementares e interdependentes:

- 1º – Núcleo de estudos – Fundamentos Gerais da Educação (855 horas e mais 30 horas de Atividades Complementares) – Nesse Núcleo, examinaram-se as questões e temas fundamentais para a atuação no campo da educação. Realizaram-se estudos relativos aos Fundamentos da Educação e da Práxis Pedagógica, com o desenvolvimento de conteúdos ligados à Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia e Pedagogia, a fim de oferecer suporte para a realização de análises contextualizadas da educação brasileira e regional;
- 2º – Núcleo de estudos: Princípios e Práticas da Educação e da Gestão Escolar (2.250 horas e mais 70 horas em atividades complementares). Nesse Núcleo buscou-se o aprofundamento das bases referenciais para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, do adolescente e do adulto. Também se buscou a ampliação da compreensão dos conteúdos científicos específicos das diversas áreas de conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia), na relação com os princípios e pressupostos epistemológicos e pedagógicos da docência e com os procedimentos para seu ensino e aplicação na prática docente. Portanto, objetivou-se a construção de uma visão integrada das atribuições dos diferentes especialistas, na organização escolar e em outras organizações.

Junto a esses estudos ocorreram os seminários temáticos, prática de ensino, estágio supervisionado e seminário final de integração. Os seminários temáticos abrangeram estudos, atividades práticas e pesquisas, com base nos subsídios teórico-metodológicos, desenvol-

vidos nas diferentes áreas de conhecimento do curso. Os resultados desses estudos foram socializados em encontros semestrais, tendo a participação de colegas do curso, tutores, professores e da comunidade externa. Posteriormente, foram desenvolvidas atividades práticas que envolveram o estágio supervisionado, e, como etapa conclusiva, houve o seminário final integrador, com o objetivo de atingir todas as atividades conclusivas do curso.

A dinâmica organizacional do curso propôs seminários temáticos e atividades de ensino desenvolvidas pelos alunos, como resultado de estudos e pesquisas desenvolvidas ao longo de cada semestre, o que impulsionou os estudantes para a realização de um processo de reflexão sobre ações do cotidiano das práticas docentes e das políticas educacionais, dentre outros temas que emergiram.

A metodologia proposta no curso fundamentou-se no paradigma interacionista-construtivista para que os alunos (acadêmicos) avançassem rapidamente no sentido de construir alternativas educacionais eficazes para si próprios e para seus alunos, no contexto escolar. Para tanto, foram propostas ações pedagógicas centradas na aprendizagem ativa do aluno, as quais visaram problematizar os assuntos estudados e vividos no contexto da prática, como se desprende do projeto:

Coerentemente com as possibilidades oferecidas pela EaD, as ações pedagógicas centrar-se-ão na aprendizagem ativa dos alunos, utilizando-se procedimentos que visem a problematização dos assuntos tratados e à assimilação ativa dos conhecimentos em relação à prática pedagógica e à organização escolar (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 35).

Contempla-se, assim, o diálogo, com estímulo à autonomia de pensamento e à construção de aprendizagens significativas, visando ao aprender a aprender, a aprender a ser e a conviver.

As atividades e práticas pedagógicas propostas durante o curso buscaram favorecer a metacognição, que pode ser entendida como a formação de uma competência transversal, pois perpassa todas as atividades de aprendizagem, em seus níveis crescentes de complexidade e abstração. A aprendizagem cooperativa foi um dos focos estratégicos do trabalho conjunto, a fim de ampliar as possibilidades e a capacidade de interação entre alunos, dos alunos com seus professores, com o contexto escolar e social. Assim, no projeto do curso

foi proposta uma avaliação que integrasse o processo de formação do professor, e isso permitiu aferir resultados alcançados, diagnosticar lacunas a serem superadas para reorientar os próprios processos de ensinar e aprender. Conforme descrito no projeto do curso, a avaliação deve ser contínua e sistemática, com ênfase na formação do aluno, e desenvolver-se em quatro níveis:

- Nível 1: acompanhamento ao processo de estudo realizado pelos alunos: esse nível permite aos professores especialistas, com o apoio dos tutores, analisar como cada um dos alunos consegue acompanhar as abordagens propostas no material didático;
- Nível 2: autoavaliação realizada pelos estudantes: esse nível contempla a percepção ou visão do aluno sobre seu processo de aprendizagem. O roteiro para a autoavaliação é definido pelo professor, podendo contar com a participação dos alunos e do técnico de apoio em EaD, em função das especificidades de cada módulo, mas deverá contemplar, no mínimo, os aspectos do nível 1;
- Nível 3: avaliações individuais e presenciais realizadas nos polos em diferentes momentos e em cada módulo: essas avaliações são realizadas ao menos duas vezes ao longo de cada módulo; a elaboração e a correção dos instrumentos de avaliação são de responsabilidade dos professores do módulo, de acordo com as etapas do curso e com o andamento das aprendizagens dos alunos.
- Nível 4: Estudos e pesquisas relacionados ao cotidiano escolar e com as questões educacionais e pedagógicas: as atividades desse módulo são propostas pelos professores especialistas e pelos próprios alunos, apresentadas e discutidas em seminários temáticos que permitam aos alunos realizar a análise crítico-reflexiva do fazer pedagógico e da síntese integradora das diferentes áreas estudadas, contemplando, assim, a dimensão colaborativa da aprendizagem, na qual os alunos realizam suas atividades, de preferência organizados em grupos de estudos.

A avaliação das aprendizagens foi feita por módulo, e envolveu a produção dos alunos e seu processo de desenvolvimento individual, conforme os planos de cada unidade de estudo.

Os resultados do Nível 3, realizados presencialmente, e os do nível 4, cuja etapa final é presencial, predominaram sobre os outros dois níveis, pois os alunos devem atingir, no mínimo, 60% dos objetivos previstos em cada um dos dois níveis referentes às avaliações presenciais, a fim de que os resultados dos dois outros níveis sejam considerados na avaliação do módulo.

Nos casos de obtenção de conceito 0 (zero) pelo aluno, correspondendo à menção *Insuficiente*, o professor definia as atividades a serem refeitas, para que o aluno pudesse, novamente, em data posterior, submeter-se ao nível 3 ou 4 de avaliação, conforme o caso. Esse procedimento não impediu o aluno de se matricular nos módulos seguintes, desenvolvidos em paralelo às atividades de recuperação dos módulos anteriores.

Conforme estabelecido no projeto do curso e no Regimento da UCS, o registro final de cada módulo seguiu a seguinte escala:

Quadro 2 – Registro final de notas nos cursos de graduação da UCS

% de Objetivos Atingidos	Menção	Conceito
De 90% a 100%	Superior	4
De 80% a 89%	Médio Inferior	3
De 70% a 79%	Médio	2
De 60% a 69%	Médio Inferior	1
De 0% a 59%	Insuficiente	0

Fonte: Projeto do curso de Pedagogia.

No entanto, a avaliação foi considerada um processo contínuo e complexo. A avaliação da aprendizagem foi realizada ao longo de cada etapa do curso, envolveu as produções do aluno e o processo de desenvolvimento individual explicitado em diferentes níveis de desempenho, conforme planejamento dos diferentes módulos.

A estrutura acadêmica do curso é a seguinte:

O sistema de orientação acadêmica envolve a organização institucional de pessoas, procedimentos educativos, peda-

gógicos, tecnológicos e administrativos que, no conjunto objetivam particularmente o atendimento às necessidades de aprendizagem do aluno na forma de educação a distância (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 53).

Ao professor cabe a responsabilidade específica pela concepção da proposta pedagógica do curso, pela proposta de uma ou mais unidades de estudo ou de uma área, e pela definição da forma de execução e avaliação do proposto.

Ao técnico de apoio em EaD¹⁵ destaca-se a responsabilidade de proporcionar auxílio e apoio pedagógico ao processo de aprendizagem do aluno e de viabilizar oportunidades de contatos entre os alunos, em encontros presenciais e através de recursos tecnológicos de comunicação. Prevê-se um tutor para cada grupo de até 30 alunos, disponível para atendê-los em horários prefixados para apoiar as comunicações assíncronas e síncronas.

O material didático era composto por cadernos didáticos, organizados por módulos, os quais apresentam embasamentos teóricos e práticos, atividades, pesquisas, dentre outras tarefas; hipermídia; audiovisuais e textos. Esse material didático deve “estimular a formulação de problemas e a busca de respostas para as questões que forem sendo levantadas” (PROJETO DE CURSO, 2007, p. 58).

O ambiente virtual de aprendizagem é considerado um cenário que habita o ciberespaço e envolve diversas interfaces que favorecem a interação entre aprendizes. Inclui ferramentas para a atuação autônoma, oferece recursos de interação de uso individual e coletivo e favorece a aprendizagem.

5.1.6 AVA Pedagogia EaD

O ambiente virtual oficial do curso era o Plone, que dispunha dos seguintes recursos de aprendizagem, conforme ilustrado anteriormente no item 5.1.4: interação por polos; mural; fórum; webfólio; mural de recados; envio das produções acadêmicas/trabalhos; acervo; converse com o professor; palavras de especialista; mensagens instantâneas.

O ambiente de aprendizagem se apoiou no LaVia, que congregava pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e bolsistas de iniciação científica. A concepção aqui abarcada de ambiente

¹⁵ Exerce a função de tutor.

de aprendizagem busca ultrapassar as concepções tradicionais de ensino e aprendizagem; possibilita ao sujeito construir uma cultura informatizada e um saber compartilhado, e a interação mútua é o meio para a construção do conhecimento (PROJETO DE CURSO, 2004, p. 87).

O curso Pedagogia EaD/UCS, em suas diversas dimensões, objetiva a desestabilização das concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, o que possibilita ao sujeito construir uma cultura informatizada e um saber cooperativo. Assim, o curso propõe uma sistemática de organização para que todos os envolvidos possam acompanhar e avaliar o trabalho realizado, bem como proporcionar um trabalho integrado com a formação profissional e cidadã.

5.2 Caso UFRGS

5.2.1 Histórico da Instituição

A UFRGS teve origem no final do século XIX, na Província do Rio Grande do Sul, ao serem instaladas as primeiras escolas de educação superior, com os seguintes cursos: Escola Livre de Farmácia e Química Industrial (1895); Escola Livre de Engenharia, composta pelos cursos de: Estradas, Agrimensura, Hidráulica, Arquitetura (1896); Faculdade Livre de Medicina e Farmácia de Porto Alegre, composta pelos cursos de: Medicina, Farmácia e Odontologia (1898). No início do século XX, foram criadas novas instituições: Escola Livre de Direito (1900); Conservatório de Música, Engenharia Mecânica e Elétrica, ligadas à Escola de Engenharia (1908); Escola do Comércio, anexa à Faculdade de Direito (1909); Escola de Artes (1910); Escola de Engenharia de Porto Alegre, composta por um curso de preparação e seis institutos (1912); Escola de Farmácia e Odontologia, anexa à Faculdade de Medicina de Porto Alegre (1916); Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, composta por diversos institutos (1922) (LEITE, 2010).

Em 1934 foi criada a instituição denominada “Universidade de Porto Alegre (UPA)”, que agregava os diversos cursos isolados, conjugando-os nas Faculdades de Medicina, Farmácia, Direito; Educação; Ciências e Letras; da Escola de Engenharia e do Instituto de Belas Artes (Decreto n. 6.194, de 30 de março de 1936). Em 1940 foram aprovados os Estatutos da UPA que a igualaram às universi-

dades federais e, em 1947, foi alterada a denominação de UPA para Universidade do Rio Grande do Sul (URGS). Essa alteração, em âmbito regional, estava vinculada à incorporação das Faculdades de Direito e Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria. Após três anos, em 1950, a URGS passou a fazer parte do sistema federal do Ensino Superior (Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950), tendo seus estatutos aprovados, em 1952, na qualidade de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (LEITE, 2010).

A Reforma Universitária de 1968, já mencionada no segundo capítulo desta obra, reestruturou o modelo institucional vigente, e, segundo Leite (2010, p. 74), “das estruturas em cursos isolados e profissionalizantes, modelo napoleônico-francês, passa-se à estrutura humboldtiana, versão norte-americana da organização departamental, englobando as funções de ensino, pesquisa e extensão”.

A UFRGS foi conquistando espaços e expandindo-se gradativamente, em diversos níveis educacionais, desde o Ensino Fundamental até a Pós-Graduação. Em 2010,¹⁶ a instituição comportava 27 unidades universitárias, um hospital de clínica, um hospital de clínica veterinária e cinco centros interdisciplinares, abrangendo 69 cursos de graduação, 68 cursos de mestrado, 62 cursos de doutorado, nove cursos de mestrado profissionalizante, e o Ensino Fundamental e Médio em sua Escola Técnica.

¹⁶ Dados retirados do *site* da UFRGS: http://www.ufrgs.br/ufrgs/index_a_ufrgs.htm.

Figura 8 – Unidades universitárias da UFRGS



Fonte: Site da UFRGS <http://www.ufrgs.br/ufrgs/>. Acesso em: 02 set. 2010

A UFRGS – instituição centenária – é reconhecida com relevância nos *rankings* das avaliações em âmbito nacional e internacional, contribui, significativamente, para a formação de gerações e amplia fronteiras do pensamento e do conhecimento.

5.2.2 Histórico do Processo de EaD

A UFRGS iniciou sua trajetória de EaD em 1998, com a realização de reuniões propostas pelas Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD) e de Pós-Graduação (PROPG) para dividir experiências e discutir a EaD. Assim, confirmou-se a necessidade de uma articulação maior e mais sistemática entre os interessados da universidade na área. Para discutir as questões relativas à EaD e sua firmação dentro da UFRGS foi criado o Fórum EaD.

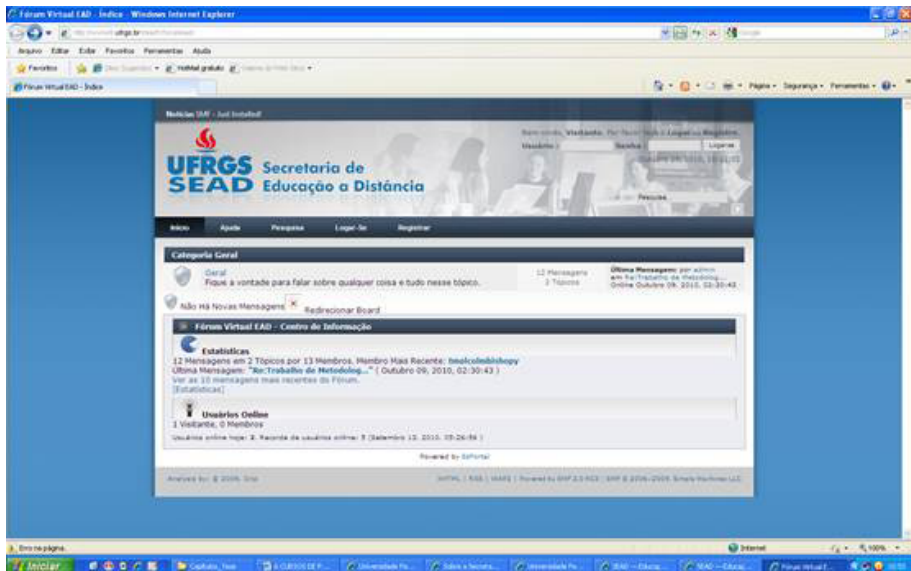
Apresentam-se, a seguir, as figuras das páginas do fórum EaD presencial e virtual.

Figura 9 – Página de introdução ao fórum



Fonte: Site da UFRGS <http://www.ufrgs.br/sEaD/forum/forum-EaD-presencial>.
Acesso em: 02 set. 2010

Figura 10 – Página de acesso ao fórum.



Fonte: Site da UFRGS <http://www.ufrgs.br/sEaD1/forumEaD>. Acesso em: 02 set. 2010

Esse fórum se fortaleceu e fez surgir a institucionalização da EaD na UFRGS. Para atender à demanda, foi constituído um grupo de trabalho para discutir os aspectos políticos e tecnológicos para o desenvolvimento da EaD na Universidade. Segundo Franco,

este grupo fez uma série de sugestões à Administração Central, entre elas a de busca da adoção de uma plataforma virtual para a EaD institucional (fosse ela autodesenvolvida ou adquirida) e a criação de um órgão ligado à Reitoria que viesse a articular as ações de EaD, que promovesse a integração do ensino, da pesquisa e da extensão no que tange à Educação a Distância (2010, p. 1).

E, em 2000 foi lançado o primeiro edital (EDITAL UFRGS EaD 1º/2000) para fomento da EaD, o qual contemplou nove projetos, beneficiando sete unidades diferentes dentro da UFRGS. A publicação do primeiro Edital impulsionou a EaD na UFRGS, e a experiência foi repercutida, em 2001, através do Edital UFRGS EaD 02/2001, o qual contemplou treze projetos em dez unidades dentro da Universidade.

Em 2002 foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEaD) pela Portaria n. 2975, como órgão integrante da Administração Central da UFRGS, com *status* de pró-reitoria. O Fórum EaD passou a ser articulado pela SEaD, o qual descentralizou a estrutura organizacional das ações de EaD na UFRGS.

Com as significativas experiências no primeiro e segundo editais, foi organizado o terceiro, Edital UFRGS EaD 03/2003, que contemplou duas grandes linhas: o desenvolvimento de plataforma virtual de educação a distância e o fomento à criação ou implementação de atividades formais de EaD na Universidade.

No período de 2003 a 2010 foram lançados diversos editais, com o propósito de fortalecer e aumentar o número de disciplinas de graduação na modalidade EaD, o incremento de objetos de aprendizagem, e a criação de recursos tecnológicos. Nesse período, foram organizados diversos cursos na modalidade EaD, envolvendo a Graduação, Pós-Graduação e Extensão da UFRGS, e, em 2010, os cursos de graduação na modalidade EaD são oferecidos como projetos especiais, com entrada única, ou seja, somente um processo seletivo por edição (UFRGS, 2010).

A UFRGS também integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD) e o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura), da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação do Brasil (Seed-MEC).

Assim, a UFRGS optou por desenvolver a EaD a partir da autonomia das Unidades Acadêmicas no desenvolvimento de seus projetos e pesquisas na área. Portanto, com o crescimento singular das atividades de EaD em diversas Unidades da Universidade, reafirmou-se a estrutura organizacional de descentralização da produção de ações nessa modalidade educacional (FRANCO, 2010).

Segundo as informações contidas no site da UFRGS¹⁷ (2010), no ícone “UFRGS: uma universidade de seu tempo”, a “EaD UFRGS está caracterizada pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo na internet, para promover a interação entre docentes e discentes”.

No intuito de auxiliar a estrutura dos cursos, a UFRGS conta com um Polo de Apoio Presencial da UFRGS II, instituído em 2009 (Polo Porto Alegre de Educação a Distância da UFRGS), o que disponibiliza uma série de espaços e serviços de apoio aos cursos a distância: laboratórios de informática, auditório equipado para webconferência, biblioteca, salas para reuniões, salas de aula e salas de tutoria, dentre outros.

A seguir apresenta-se a imagem do *site* do Polo Porto Alegre de Educação a Distância da UFRGS, em que aparecem os diversos cursos e municípios envolvidos.

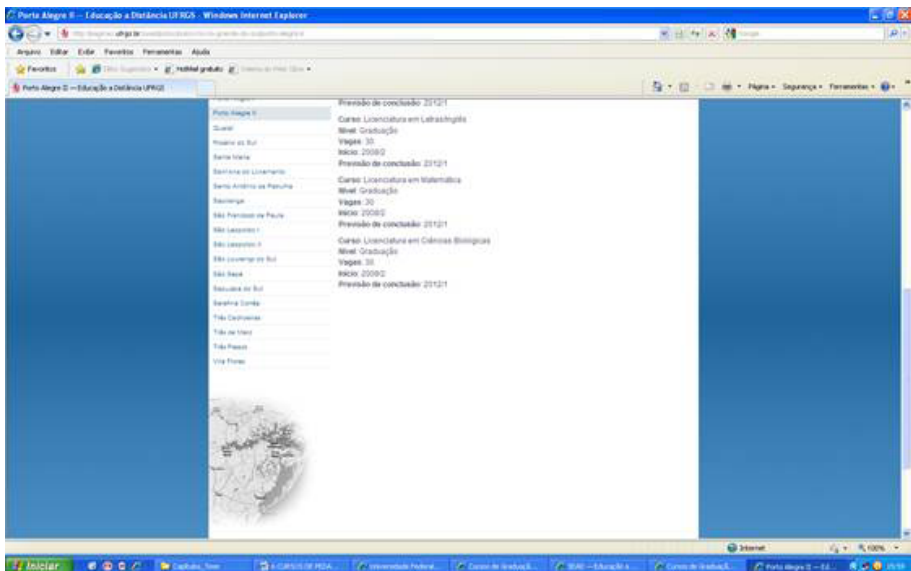
¹⁷ Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/index_a_ufrgs.htm. Acesso em: 02 set. 2010..

Figura 11 – Alguns polos de EaD da UFRGS



Fonte: Disponível em: <http://paginasufrgs.br/sEaD/polos/polos-no-rio-grande-do-sul/porto-alegre-ii>. Acesso em: 02 set. 2010.

Figura 12 – Conclui a ilustração dos polos de EaD da UFRGS



Fonte: <http://paginasufrgs.br/sEaD/polos/polos-no-rio-grande-do-sul/porto-alegre-ii>. Acesso em: 02 set. 2010.

5.2.3 Polos de EaD/UFRGS Investigados

Foram selecionados e observados dois polos de EaD/UFRGS: o polo de Três Cachoeiras e o de Alvorada. Para melhor contextualizar os polos, apresentam-se os respectivos municípios, nos quais os polos estão inseridos, seu contexto histórico e geográfico, aspectos socioeconômicos e educacionais.

Polo de Alvorada

Contexto geográfico do município:

O Município de Alvorada situa-se a 16 quilômetros de Porto Alegre, a Leste da capital, na margem esquerda do rio Gravataí, na Depressão Central do estado, e possui 71 quilômetros de extensão territorial. Limita-se com os seguintes municípios: ao norte – Cachoeirinha e Gravataí; ao sul – Viamão e Porto Alegre; a leste – Gravataí e Viamão; a oeste – Porto Alegre.

Figura 13 – Pórtico do município de Alvorada



Fonte: Site do município <http://www.alvorada.rs.gov.br>. Acesso em: 06 fev. 2011.

Contextualização do Município de Alvorada:¹⁸

O presente polo localiza-se no Município de Alvorada. O Município de Alvorada nasceu como Distrito do Município de

¹⁸ Os dados aqui apresentados estão embasados em fontes retiradas do *site* do município: <http://www.alvorada.rs.gov.br/>.

Viamão, com a denominação de Passo do Feijó, por meio da Lei n. 216, de 22 de setembro de 1952. Em 17 de setembro de 1965, a Lei Estadual n. 5.026 garantiu a emancipação política do Passo do Feijó, que passou a denominar-se Alvorada.

Conforme revela a história do Município, o nome foi sugerido por um integrante da Comissão Pró-Emancipação. Teve inspiração em dois fatores: a alvorada do povo que acordava às primeiras horas da manhã e partia para o trabalho, e o Palácio da Alvorada, o grande destaque na então nova capital do País, Brasília, inaugurada em 1960.

O Município conta com uma extensão de 71 km² e uma população total de 211.233 habitantes. Na área da saúde, dispõe de um Hospital e 15 Unidades de Saúde.

Na área da educação, o Município conta com 53 estabelecimentos de ensino: Escolas Municipais – 27; Escolas Estaduais – 17; Escolas Particulares – seis; Escolas de Educação Infantil – duas; Escolas de Ensino Superior – uma; alunos na rede pública – 20 mil. Dentre essas instituições está o Centro de Educação Profissional Florestan Fernandes, onde se situa o Polo de Alvorada de Pedagogia EaD/UFRGS.

Figura 14 – Imagens da estrutura física externa do Polo



Fonte: Site PEaD Três Cachoeiras: http://pEaDalvorada6.pbworks.com/w/page/15312947/infra_estrutura. Acesso em: 13 fev. 2011.

O Polo de Alvorada localiza-se no Centro de Educação Profissional Florestan Fernandes, na Rua Vereador Lauro Barcelos, 285 – Bairro Água Viva – Alvorada, RS, e dispõe da seguinte infraestrutura:

- salas de aula e sala de auditório;

- laboratório de Informática e equipamentos.

Figura 15 – Imagem do Laboratório de Informática.



Fonte: Site PEaD Três Cachoeiras http://pEaDalvorada6.pbworks.com/w/page/15312947/infra_estrutura. Acesso em: 13 fev. 2011.

O Polo também mantém diversos equipamentos: computadores; projetor; Scanner; aparelho de DVD; TV; biblioteca e videoteca.

Recursos Humanos:

O Polo atende a 69 alunos do curso e conta com o apoio da coordenação do polo que é realizada por duas professoras e com o trabalho realizado pelas duas tutoras presenciais do Polo. Conta, também, com o gerente de Polo e demais integrantes da equipe de EaD, que auxiliam no suporte técnico.

Polo de Três Cachoeiras

Contexto geográfico do Município de Três Cachoeiras:

O Município de Três Cachoeiras situa-se na região do Litoral norte do estado, distando, aproximadamente, 175 quilômetros de Porto Alegre e 325 quilômetros de Florianópolis, localizada no km 22 da Rodovia Federal – BR101, sendo esta a principal via de acesso à cidade.

Figura 16 – Imagem aérea do Município de Três Cachoeiras



Fonte: Site do Município de Três Cachoeiras – <http://www.trescachoeiras.rs.gov.br/>. Acesso em: 13 fev. 2011

Contextualização do Município de Três Cachoeiras:

O Município de Três Cachoeiras tornou-se distrito de Torres em 1956. A abertura da BR101 atraiu centenas de famílias e favoreceu seu crescimento. Foi emancipado de Torres em 29 de abril de 1988, pela Lei Estadual n. 8.578. É um município ainda jovem, pois sua emancipação é recente. No entanto, tem uma longa história inserida na ocupação e no desenvolvimento regional.

Do ponto de vista do povoamento, destacam-se algumas fases que imprimiram identidade a esse território. A primeira delas foi a ocupação significativamente esparsa feita pelos índios da região. A segunda fase iniciou no século XVIII, quando alguns bandeirantes desbravaram a região em busca de ouro e índios para comercializá-los como escravos. Mais tarde, teria virado rota de tropeiros. Segundo a tradição, é desse período a origem de uma referência geográfica identificando uma sequência de *Três Cachoeiras*. A terceira fase, no século XIX, iniciou um processo de colonização com famílias de origem alemã, distribuídas em dois núcleos: um ao longo do rio Mampituba, tendo depois se deslocado para o povoado

de Colônia São Pedro, e o outro ao longo do rio Três Forquilhas. A quarta fase foi reconhecida com a chegada de pequenas famílias de origem italiana, que passaram a ocupar a região do Morro Azul. Dessa forma, se compôs o povoamento do Município, com quatro etnias: indígenas, portugueses-açorianos, alemães e italianos. O Município tem uma área de 251 km² e uma população de, aproximadamente, 11 mil habitantes. Ainda conforme estimativas, 40% mantém-se na área rural, e 60, em área urbana (PREFEITURA DE TRÊS CACHOEIRAS, 2011).

Na economia destaca-se a produção agrícola, a produção de móveis e esquadrias. A cidade é tradicionalmente conhecida como a cidade dos caminhoneiros pelo número expressivo de famílias que vinculam sua economia a esse setor, quer na condição de proprietário de caminhões, quer na condição de caminhoneiro ou, então, nos serviços de mecânica, carrocerias e acessórios (PREFEITURA DE TRÊS CACHOEIRAS, 2011).

Na área da saúde há seis estabelecimentos, cinco deles municipais.

Na área da educação, o Município conta com 10 estabelecimentos de ensino: seis estaduais, três municipais e um particular. Dentre as escolas municipais destaca-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Felipe Schaeffer – sede do Polo.

Figura 17 – Imagem do Polo Presencial – PEaD



Fonte: Site PEaD Três Cachoeiras: <http://pEaDtrecachoeiras7.pbworks.com/>.
Acesso em: 13 fev. 2011.

O polo situa-se na Rua Antonio Nunes Machado, n. 541 – Bairro Santa Rita, 95580-000, Três Cachoeiras, RS.

O polo conta com a seguinte infraestrutura: sala de aula/auditório com capacidade para 100 pessoas; laboratório de Informática; saguão/hall

Figura 18 – Laboratório de Informática



Fonte: Site PEaD Três Cachoeiras: <http://pEaDtrecachoeiras9.pbworks.com/Localiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 fev. 2011.

Figura 19 – Imagem do hall.



Fonte: Site PEaD Três Cachoeiras: <http://pEaDtrecachoeiras9.pbworks.com/Localiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 fev. 2011.

O Polo conta, ainda, com diversos equipamentos:

- conectados à internet, via ADSL, *wireless*; projetor multimídia; *scanner*; impressora; aparelho de DVD; TV; filmadora digital; máquina fotográfica digital; biblioteca e videoteca.

Recursos Humanos:

O polo atende a 76 alunos do curso e conta com o apoio da coordenação do Polo que é realizada por dois professores, e com o trabalho realizado pelas duas tutoras presenciais do polo. Conta, também, com o gerente de polo e demais integrantes da equipe de EaD na condição de suporte técnico.

5.2.4 Ambiente virtual de aprendizagem UFRGS

Para o desenvolvimento da EaD, a UFRGS conta com três ambientes virtuais institucionais que visam apoiar as ações educacionais: NAVI, ROODA e MOODLE. Esses ambientes estão instalados no Centro de Processamento de Dados (CPD) e integrados ao Sistema Acadêmico da Universidade. O objetivo dos referidos ambientes virtuais é fornecer “um suporte para cursos e disciplinas de graduação e de pós-graduação presenciais e a distância, bem como para atividades extensionistas” (UFRGS, 2010).

Os ambientes virtuais próprios da UFRGS são o NAVI e o ROODA.

NAVI¹⁹: Essa plataforma foi criada pelo Grupo de Pesquisa NAVI – Núcleo de Aprendizagem Virtual da Escola de Administração da UFRGS, coordenado pelo Prof. Luis R. Klering. Este grupo de pesquisa tem por objetivo

desenvolver e divulgar conhecimento sobre opções inteligentes de aprendizagem no contexto de organizações de diferentes portes, setores e finalidades, via apoio de tecnologias de comunicação e informação, especialmente de plataformas de educação com enfoque sistêmico, visando a contribuir com o debate acadêmico e fornecer soluções que fomentem o aprendizado e desenvolvimento de diferentes pessoas, grupos, instituições e sociedades (KLERING, 2010, p.1).

Essa plataforma de aprendizagem tem como características principais a interatividade e o enfoque sistêmico de utilização de recursos voltados para a aprendizagem.

¹⁹ http://navi.ea.ufrgs.br/artigos/apresentacao_navi/index.html. Acesso em: 07 set. 2010

- recursividade, disponibiliza, por exemplo, recursos de aprendizagem (fóruns, *chats*, *videochats*, relatos, exercícios *online* e outros) em qualquer nível da estrutura organizacional representada virtualmente pela Plataforma;
- flexibilidade e “adaptabilidade” da Plataforma a de diferentes contextos e instituições;
- concessão de autonomia aos administradores de diferentes níveis da estrutura;
- valorização da diversidade, sem a perda da identidade dos atores (usuários), aos quais são atribuídos diferentes papéis, que visam caracterizar e atender diferentes necessidades, perfis, disciplinas e expectativas de forma coerente e harmônica dentro do conjunto;
- foco e autocontrole, centrando-se em processos de aprendizagem, com ênfase na interação, e contendo mecanismos que permitem avaliações constantes.

Dentre os principais recursos de aprendizagem da Plataforma NAVI, pode-se mencionar os seguintes:

- apresentação de informações gerais das disciplinas; notícias, para a disponibilização de novidades e avisos; videoaulas, disponibilizando apresentações em vídeos digitais; conteúdos (de aulas) em arquivos de diferentes formatos; agenda das aulas; fóruns temáticos de construção de conhecimento; acervo de informações, em arquivos de diferentes formatos, ou como *links*, para *upload*; nesse recurso, os conteúdos dos *chats* são salvos diariamente de forma automática; enquetes sobre temas em foco; aula interativa (ou *chat*), podendo a aula ser, também, capturada com vídeo (*videochat*); exercícios *online*; avaliações, para disponibilização de provas objetivas *online*; portfólio de materiais, para entrega em “escaninho virtual” aos professores, que poderão comentar os mesmos; o acesso pode ser geral (alunos e professores) ou particular (somente professores); estudos de caso, para disponibilização de textos pelos alunos com esta estrutura de apresentação; relatos, para disponibilização de textos pelos alunos, de experiências relacionadas à matéria; suporte técnico para envio de dúvidas ou de problemas técnicos às equipes de *helpdesk*

ou do NAVI; café virtual, constituindo um espaço virtual informal e de descontração; correio interno e estatísticas de acesso.

Diante de seu posicionamento estratégico e das estratégias adotadas, o Núcleo NAVI busca ir além da efetividade operacional. Tal perspectiva acarreta um contexto de mudança tanto na Escola de Administração em foco quanto na própria Universidade (KLERING, 2007).

ROODA²²: – Rede Cooperativa de Aprendizagem – é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), desenvolvido com a finalidade de atender às demandas do corpo docente e discente da UFRGS. O ROODA é coordenado pela Profa. Patricia Alejandra Behar e equipe.

Esse ambiente possibilita ao professor selecionar as ferramentas que mais se adaptam à sua metodologia de trabalho, tendo a funcionalidade síncrona e assíncrona que visa facilitar a interação e a comunicação entre os participantes, com o uso integrado de diferentes recursos, valorizando o processo de cooperação.

Este AVA foi desenvolvido em 2000, contemplando a ideia de *software* livre, construído com GNU/LINUX, linguagem PHP, e foi modelado em UML. A partir de 2003, o ROODA foi reconhecido institucionalmente e passou a fazer parte do projeto de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como uma das plataformas de aprendizagem da Instituição.

Segundo Behar (2005), o ROODA tem como base a concepção epistemológica interacionista e busca dar suporte a diferentes práticas pedagógicas, para que seus usuários possam constituirlo enquanto espaço rico em descobertas e propício à construção de redes de interações.

*Aspectos técnicos do ROODA: modelagem e programação*²³

O *software* Livre, ROODA, foi programado em PHP, linguagem desenvolvida para gerar páginas dinâmicas específicas. Apresenta a possibilidade de utilização na maioria dos sistemas operacionais, suportada pela maioria dos servidores web atuais e com suporte para vários bancos de dados. Assim, faz uso do servidor http Apache2 e

²² <http://www.EaD.ufrgs.br/rooda>. Acesso em: 07 set. 2010

²³ Dados retirados do *site*: www.tise.cl/archivos/tise2007/18.pdf. Acesso em: 17 dez. 2010

banco de dados MySQL, rodando sobre o sistema operacional Linux (Gentoo 1.4). Na implementação, usam-se classes com base na modelagem UML.

No processo de institucionalização do ROODA, segundo Behar (2005), foi preciso definir dois tipos de usuário. O primeiro refere-se àqueles que têm vínculo com a UFRGS e que estão cadastrados em seu banco de dados, apresentam *login* (número de usuário/crachá) e senha para acesso ao portal de servidor/aluno (esse *login* e a senha são usados para acessar o ROODA). O segundo tipo refere-se aos usuários que não têm vínculo com a UFRGS e que necessitam de cadastro manual para acessar o sistema.

O ROODA utiliza um sistema de sincronização entre seu banco de dados e o banco de dados do CPD, realizado através de um *script* automático – ativado no momento em que o administrador efetua o *login* na plataforma –, que compara os dois bancos de dados e copia as informações do banco de dados do CPD da UFRGS para o banco de dados do ROODA MODELAGEM E PROGRAMAÇÃO.

O padrão de modelagem UML permite uma padronização da linguagem de desenvolvimento orientado a objetos para visualizar, especificar, construir e documentar sistemas. Essa escolha visou contribuir para: efetivar a comunicação entre os programadores; otimizar a especificação; definir a arquitetura do sistema e, posteriormente, facilitar a reutilização do código-fonte. O ROODA²⁴ conta com mais de 23.360 usuários em mais de 450 turmas, e essa plataforma é utilizada no curso de Pedagogia a distância da UFRGS, e para os demais cursos presenciais e semipresenciais.

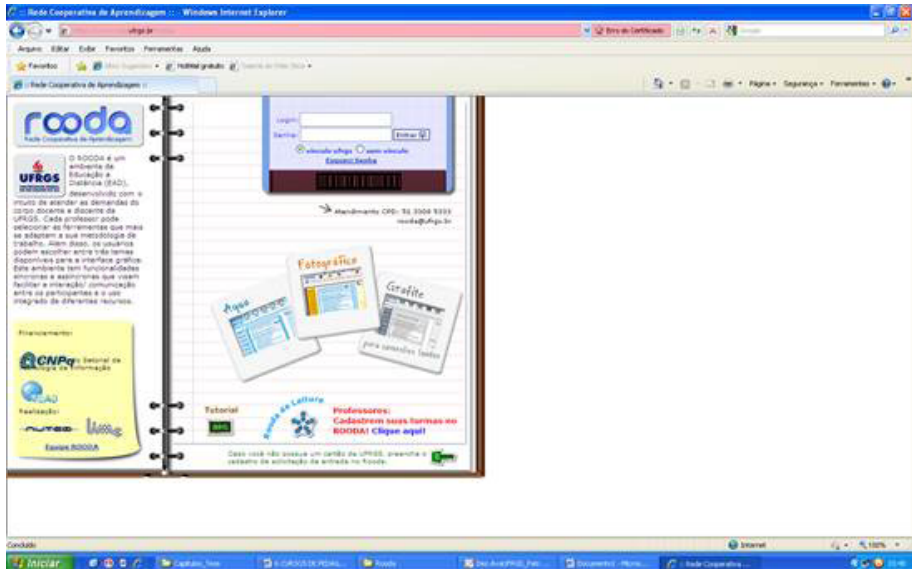
Em relação à visualização do ambiente ROODA,²⁵ a seguir ilustram-se alguns ambientes virtuais.

- Página inicial do ROODA

²⁴ Dados retirados do site: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/TISE/2007/MemoriasTISE2007.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2010

²⁵ A visualização destas imagens ocorre a partir da minha inserção na condição de aluna do Programa de Pós-Graduação e parte do acesso liberada enquanto pesquisadora no curso Pedagogia EaD/UFRGS.

Figura 2I – Página principal para acesso ao Rooda



Fonte: Site ROODA/UFRGS <http://www.EaD.ufrgs.br/rooda/>. Acesso em: 07 set. 2010

Dentre os principais recursos de aprendizagem da Plataforma ROODA, pode-se mencionar os seguintes:

- comunicação síncrona entre usuários conectados;
- aulas – propicia a montagem e o acesso às aulas pelos alunos;
- exercícios – criação de exercícios;
- bate-papo – comunicação síncrona em grupo;
- biblioteca – publicação e organização de materiais e *links*;
- compromissos – organização de compromissos em uma agenda;
- conceitos – possibilita registrar os conceitos/notas e, ao aluno, visualizar os conceitos/notas publicados;
- configurações – possibilita alterar os padrões do sistema;
- contatos – lista nome e e-mail de usuários e envio de mensagens;
- dados pessoais – cadastro de informações pessoais;
- diário de bordo – local para registrar seu processo, com a possibilidade de professor e colegas postarem comentários;

- disciplina – acesso às disciplinas das quais o usuário participa, apresenta o mural geral e lembretes, é uma área de trabalho do ambiente;
- enquete – possibilita a realização de pesquisas;
- fórum – espaço de interações assíncronas entre os usuários, dividido em Fórum Geral e Fórum Específico;
- gerência da disciplina – possibilita ativar, registrar dados e habilitar funcionalidades para as disciplinas que ministra;
- interRooda – pesquisa os acessos qualitativos e quantitativos individuais e entre usuários;
- Lembretes – anotações para uso pessoal;
- Lista de discussão – organiza uma lista de endereços eletrônicos dos participantes de uma disciplina;
- Mural – divide-se em Mural Geral, que disponibiliza as mensagens enviadas pelo sistema, e Mural da Disciplina, com mensagens enviadas pelo professor da disciplina;
- Grupos – permite o uso coletivo de recursos do ROODA, divide-se em Gerais e Específicos da disciplina;
- Webfólio – sistema de envio de arquivo que se divide em webfólio geral, webfólio das disciplinas e webfólio dos grupos.

Os ambientes NAVI e ROODA foram desenvolvidos por grupos de pesquisa da própria Instituição, mas a UFRGS também disponibiliza o ambiente Moodle aos docentes.

MOODLE²⁶ – Ambiente de Aprendizagem Dinâmico e Modular Orientado a Objetos – O Moodle é um *software* para gestão da aprendizagem e de trabalho colaborativo, o que permite a realização de cursos a distância ou suporte para as atividades das disciplinas presenciais da UFRGS.

O Comitê Gestor da Plataforma Moodle Institucional²⁷ foi designado pela Secretaria de Educação a Distância da UFRGS, em 2009, e “tem como missão analisar demandas da comunidade acadêmica relacionadas com a utilização do ambiente virtual, definir estratégias

²⁶ O Moodle é um AVA institucional de acesso livre. https://moodleinstitucional.ufrgs.br/tutorial_moodle/sobre_moodle.html. Acesso em: 17 dez. 2010

²⁷ <http://www.cpd.ufrgs.br/sEaD/sEaD-1/comite-gestor-moodle>. Acesso em: 17 dez. 2010.

e promover o desenvolvimento de recursos de apoio à educação na modalidade a distância” (FRANCO, 2010, n.p.).

A plataforma Moodle oferece aos professores a possibilidade de trabalhar com cursos a distância, por meio de atividades e conteúdos em que proporciona ao aluno a ação de interagir, tendo o auxílio de recursos que contemplam materiais para estudos organizados a partir de um plano de ensino. Os materiais didáticos podem ser disponibilizados por meio de páginas de texto simples, páginas Web e links para arquivos ou endereços na internet. Esse sistema também permite relacionar rótulos aos conteúdos inseridos, que funcionam como categorias ou títulos e subtítulos que podem subdividir os materiais disponibilizados.

Atividades do Moodle e suas possibilidades:

- fórum – é uma ferramenta de comunicação assíncrona; espaço onde todos podem ver o que todos fazem, ainda que não ao mesmo tempo;
- chat – permite uma comunicação escrita síncrona, em tempo real, entre professores e alunos;
- escolha (enquete) – permite aos alunos escolherem uma única opção entre uma lista definida pelo professor a partir de uma pergunta;
- glossário – é colaborativo, isto é, todos podem inserir itens. Permite aos participantes das atividades, desenvolvidas no ambiente virtual, criarem dicionários de termos relacionados à disciplina; bases de dados documentais ou de arquivos; e galerias de imagens ou *links* que podem ser facilmente pesquisados;
- diário – Esta ferramenta permite que o aluno construa textos de reflexão ou síntese de aprendizagem que devem ser orientados por um tutor/professor;
- questionário – permite elaborar questões com diferentes formatos de resposta;
- tarefa – permite ao professor ler, avaliar e comentar as produções dos alunos;

- wiki – é uma ferramenta que possibilita a construção de um texto em conjunto com vários participantes, em que todos podem editar e dar contribuições;
- lição – trata-se de uma atividade interessante para estudo autônomo, no caso de estudos dirigidos ou estudos de caso, quando é necessário tomar decisões e acompanhar seus desdobramentos;
- base de dados – possui semelhanças com o Glossário, mas dá mais liberdade ao professor para criar campos específicos a serem preenchidos pelos alunos.

O Moodle apresenta um diferencial em suas ferramentas de comunicação do ambiente, pois não há ferramenta de *e-mail* interna ao sistema, podendo ser utilizado o *e-mail* externo (*e-mail* padrão) do participante.

5.2.5 Projeto do curso de Pedagogia EaD

O curso de graduação em Pedagogia na modalidade EaD da UFRGS surgiu de um consórcio entre a Faculdade de Educação da UFRGS (Faced/UFRGS) e o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE/UFSC). Com início em 2006/02 e término em 2010/02, foi regulado pela Portaria MEC n. 4.068, de 29 de novembro de 2005, credenciando a UFRGS para realizar cursos superiores a distância, nos limites de sua autonomia. Pela Resolução n. 10/2006, do CEPE, de 8 de março de 2006, estabelece normas para a regulamentação das ações de educação a distância, no âmbito da UFRGS.

A oferta do curso foi de 400 vagas para professores-alunos que trabalhavam na rede municipal e estadual de ensino, em cinco polos: Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras.

Figura 22 – Acesso virtual aos polos de EaD da UFRGS



Fonte: Site da UFRGS <http://pEaD.ufrgs.br/>. Acesso em: 07 set. 2010.

O currículo do curso tem um total de 3.000 horas, divididas em:

- 800 horas de atividades de Prática Pedagógica²⁸ divididas em dois momentos do curso:
 - 400 horas difundidas ao longo dos seis primeiros semestres do curso (envolve atividades de discussão entre pares, mediadas por professores, devendo apresentar a reflexão e análise sobre o cotidiano da escola e sobre o próprio trabalho docente dos alunos-professores, através da iniciação à pesquisa, e contribuir para o planejamento dos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC);
 - 400 horas de atividade de Estágio, na escola de origem do aluno, sob a supervisão compartilhada entre professores da FAGED e professores designados, segundo a área de abrangência, os quais assumirão a função de coordenadores locais da Prática de Ensino.

²⁸ Prática Pedagógica, entendida como eixo articulador da relação teoria-prática do curso e como instrumento de produção de conhecimento pelos alunos-professores sobre a realidade de sua escola e sobre seu próprio trabalho docente.

- As 2.200 horas seguintes estão distribuídas em:
 - 2.000 horas para atividades que compõem os eixos do semestre;
 - 200 horas para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A organização escolar do curso é semestral, efetuando-se as matrículas por eixo articulador de interdisciplinas, não sendo aceito o aproveitamento de disciplinas anteriormente cursadas na UFRGS ou em outra Instituição de Ensino Superior.

Quadro 3 – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia EaD/UFRGS

MATRIZ CURRICULAR²⁹	
Eixos articuladores e interdisciplinas	CH/CR
1º Semestre	
Eixo 1 – Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem I – Educação e Culturas na Sociedade da Informação e do Conhecimento	
EDUAD 001 – Educação e tecnologias da comunicação e informação	90/6
EDUAD 002 – Escola, cultura e sociedade – abordagem sociocultural e antropológica	75/5
EDUAD 003 – Escola, projeto pedagógico e currículo	105/7
EDUAD 004 – Seminário integrador I	105/7
2º Semestre	
Eixo 2 – Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem II – O Trabalho Educacional: Conhecimento, Aprendizagem e Subjetividade	
EDUAD 005 – Desenvolvimento e aprendizagem sob o enfoque da psicologia I	105/7
EDUAD 006 – Escolarização, espaço e tempo na perspectiva histórica	105/7
EDUAD 007 – Fundamentos da alfabetização	105/7
EDUAD 007 – Fundamentos da alfabetização	105/7
EDUAD 035 – Infâncias de 0 a 10 anos	45/3

Fonte: Projeto do Curso de Pedagogia EaD/UFRGS.

²⁹ <http://www.pEaD.faced.ufrgs.br/sites/publico/pEaD-informacoes/>.

Quadro 3a – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia EaD/UFRGS

MATRIZ CURRICULAR³⁰	
Eixos Articuladores e Interdisciplinas	CH/CR
3º Semestre	
Eixo 3 – Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes De Aprendizagem III – Artes Visuais, Literatura, Corporeidade: Ludicidade, Expressividade e Fruição	
EDUAD 009 – Artes visuais	60/4
EDUAD 010 – Literatura infantojuvenil e aprendizagem	60/4
EDUAD 011 – Ludicidade e educação	60/4
EDUAD 012 – Música na escola	60/4
EDUAD 013 – Seminário integrador III	75/5
EDUAD 014 – Teatro e educação	60/4
4º Semestre	
EIXO 4 – Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem IV – Construção de Projetos para Ambientes Educacionais	
EDUAD 016 – Representação do mundo pela matemática	75/5
EDUAD 017 – Representação do mundo pelas ciências naturais	75/5
EDUAD 018 – Representação do mundo pelos estudos sociais	75/5
EDUAD 019 – Seminário integrador IV	60/4

Fonte: Projeto do Curso de Pedagogia EaD/UFRGS.

Quadro 3b – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia EaD/UFRGS

MATRIZ CURRICULAR³¹	
Eixos Articuladores e Interdisciplinas	CH/CR
5º Semestre	
Eixo 5 – Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem V: Políticas Públicas e Gestão da Educação	
EDUAD 020 – Projeto pedagógico em ação	60/4
EDUAD 021 – Organização do ensino fundamental	90/6
EDUAD 022 – Organização e gestão da educação	120/8
EDUAD 023 – Psicologia da vida adulta	45/3
EDUAD 024 – Seminário integrador V	60/4
6º Semestre	

³⁰ <http://www.pEaD.faced.ufrgs.br/sites/publico/pEaD-informacoes/>.

³¹ <http://www.pEaD.faced.ufrgs.br/sites/publico/pEaD-informacoes/>.

Eixo 6 – Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem VI – Docência e Processos Educacionais Inclusivos	
EDUAD 025 – Desenvolvimento e aprendizagem sob o enfoque da psicologia II	90/6
EDUAD 026 – Educação de pessoas com necessidades educacionais especiais	75/5
EDUAD 027 – Filosofia da educação	60/4
EDUAD 028 – Questões étnico-raciais na educação: sociologia e história	75/5
EDUAD 029 – Seminário integrador VI	75/5
7º Semestre	
Eixo 7 – Prática Pedagógica e Currículo VII – Teorias em Ação	
EDUAD 015 – Educação de jovens e adultos no Brasil	90/6
EDUAD 031 – Seminário integrador VII	75/5
EDUAD 036 – Didática, planejamento e avaliação	75/5
EDUAD 037 – Linguagem e educação	75/5
EDUAD 030 – LIBRAS	45/3

Fonte: Projeto do Curso de Pedagogia EaD/UFRGS.

Quadro 3c – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia EaD/UFRGS

MATRIZ CURRICULAR³²	
8º Semestre	CH/CR
Eixo 8 – Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem VIII – Teorias em Ação	
EDUAD 046 – Seminário integrador viii: docência de 6-10 anos	45/3
EDUAD 047 – Seminário integrador viii: docência de 0-5 anos	45/3
EDUAD 048 – Estágio supervisionado: em docência: 6-10 anos	300/20
EDUAD 049 – Estágio supervisionado: em docência: 0-5 anos	300/20
9º Semestre	
Eixo 9 – Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem IX – Pedagogias, Práticas e Pesquisa	
EDUAD 038 – Seminário integrador IX	90/6
EDUAD 050 – Trabalho de conclusão de curso – EA	180/12
Disciplinas Complementares – 105 Horas	
Disciplinas Eletivas	
Código	CH/CR

³² <http://www.pEaD.faced.ufrgs.br/sites/publico/pEaD-informacoes/>.

Disciplina: EDUAD 039 – Educação sexual na escola	30/2
Disciplina: EDUAD 043 – Educação, saúde e corpo	45/3
Disciplina: EDUAD 045 – Educação, trabalho e profissão	30/2
Disciplina: EDUAD 040 – Laboratório de criatividade	45/3
Disciplina: EDUAD 041 – Mídias e tecnologias digitais em espaços escolares	30/2
Disciplina: EDUAD 044 – O escolar e a droga	30/2
Disciplina: EDUAD 042 – <i>Software</i> livre na educação	30/2

Fonte: Projeto do Curso de Pedagogia EaD/UFRGS.

Esse curso apresentou uma estrutura curricular organizada por um eixo articulador do semestre, coordenado por um professor, com o propósito de promover a integração entre as interdisciplinas e os enfoques temáticos.

O currículo esteve 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.

Segundo Nevado, Carvalho e Bordas,

os **eixos articuladores** são os organizadores do semestre: representam a direção do foco de abordagem em cada disciplina, atividade ou conteúdo específico, orientam as discussões no seminário integrador, transversalizam as interdisciplinas e os enfoques temáticos, devendo ser pensado como direções político filosóficas. Por sua vez as **Interdisciplinas** estão contidas nos eixos articuladores e compreendem a abordagem organizativa de tema amplo, que contém inúmeras possibilidades de enfoques temáticos e teórico-práticos. Os **Enfoques Temáticos** são os conteúdos mais específicos, envolvendo os conceitos e as práticas necessárias para a compreensão da Interdisciplina, devendo ser decididos em grupo e trabalhados em parcerias (2006, p. 19).

Constata-se, portanto, que a proposta curricular desse curso procurou superar a dicotomia proporcionada pelos modelos convencionais de cursos à formação de professores que, tradicionalmente, apenas teorizam sobre a prática, sem agregar-lhe inovações. Frente a essa superação, o currículo apresentou características interdisciplinares, ao agregar e articular conhecimentos específicos, teóricos e práticos a cada semestre, contando com a participação de um pro-

fessor articulador do semestre, responsável pela associação entre os demais professores e suas respectivas Interdisciplinas.

A proposta metodológica primou pela metodologia interativa e problematizadora e pelo uso intensivo da internet, por meio de ambiente virtual, para o desenvolvimento e acompanhamento das aprendizagens, tendo, também, o auxílio de videoconferência. Para isso, há o uso intenso da internet para postagem de atividades, uso do fórum para debates, listas de discussões, correio eletrônico (asíncronas) e MSN, *chats*, *skype* (síncronas), dentre outros.

Dentro dessa perspectiva, os pressupostos teóricos que sustentam a metodologia pedagógica se alicerçam na “autonomia, na relação pedagógica e pesquisa e na articulação dos componentes curriculares que são peças dinâmicas e sistematicamente relacionadas” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p. 31).

A avaliação da aprendizagem contemplou um processo de avaliação continuada, que consiste em dinamizar oportunidades de ação-reflexão sobre a prática docente e os conhecimentos adquiridos, mediante acompanhamento permanente de professores da Faced e de professores designados pelas demais parcerias, para sua efetivação conjunta. Como proposta à sistematização do acompanhamento e avaliação tem-se o portfólio educacional, instrumento de autoavaliação e avaliação coletiva. Os portfólios devem ser elaborados utilizando-se hipertextos e hipermídias para disponibilização na internet. O cômputo final avaliativo é expresso nos seguintes conceitos: A (excelente); B (bom); C (regular); D (aproveitamento insuficiente).

A equipe envolvida no curso é multidisciplinar, formada por professores dos quadros da UFRGS/Faced e da UFSC/CED, especialistas nas áreas de conteúdos específicos e nas áreas das tecnologias da informação e da comunicação, e, segundo o Projeto Pedagógico, “deverão assessorar, produzir e reproduzir conjuntamente o material didático”. Além disso, devem “orientar, aperfeiçoar e corrigir” o desenvolvimento do trabalho dos professores e tutores que atuarão no curso.

O uso do material pedagógico envolve, além da seleção de textos a serem lidos e comentados pelos alunos, uma bibliografia de apoio para que os alunos-professores ampliem seu conhecimento sobre

o tema em estudo. E o ambiente virtual suporta as interações, pois, segundo o Projeto Pedagógico, apresenta as seguintes características: “permitir suporte a diversos tipos de atividades pedagógicas; desenvolvimento de atividades de solução de problemas; projetos individuais e conjuntos; oficinas tecnológicas; seminário temático e formação de grupos de estudo de trabalho, etc.” (2006, p. 26).

No quadro a seguir constam os principais elementos constituintes do ambiente virtual, propostos no Projeto Pedagógico.

Quadro 4 – Principais Elementos Constituintes do AVA presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia EaD/UFRGS

Organizadores / funcionalidades	Atividades
Oficinas	As oficinas temáticas e tecnológicas são oferecidas como suporte técnico e prático aos projetos desenvolvidos, de acordo com as necessidades e os interesses dos professores-alunos.
Seminários	Os seminários são desenvolvidos em função das necessidades teóricas dos alunos-professores. Neles, são discutidos aspectos do processo de construção do conhecimento e das relações entre alunos e professores surgidos no desenvolvimento dos projetos.
Biblioteca	Nesta área, ficam todas as referências bibliográficas do curso, tais como artigos, links, teses/dissertações/monografias, apresentações e produções das alunas-professoras. As referências permitem o <i>download</i> do texto integral.
Apoio	Este espaço contém ferramentas facilitadoras para desenvolver o curso.
Agenda	Avisos importantes – oferecimento de oficinas, seminários, horários do Plantão de Atendimento Online e outros eventos, prazos para conclusão de estudos e decisões de projeto – que orientarão os trabalhos do curso. Esta página é muito dinâmica, e os avisos aparecem e mudam, frequentemente, o que é próprio de uma agenda. Os alunos-professores também podem organizar seus encontros <i>online</i> no ambiente.
Plantão	É um horário regular, periódico, em que um professor orientador ou especialista está disponível para um chat (nas Salas de Estudos). Os plantões podem servir ao apoio quanto ao uso da tecnologia, e servir às questões pedagógicas e administrativas.

Notícia e eventos	Acesso a anúncios importantes para os usuários do ambiente. As notícias ficam visíveis na página inicial do curso, a fim de manter os usuários informados, antes mesmo de terem ingressado no ambiente do curso com seu nome e sua senha de acesso.
Ferramentas	Links para download de <i>software</i> (de aquisição gratuita na Internet – <i>freeware</i> e <i>shareware</i>) e plugins necessários no decorrer do curso.
Chat	Espaço virtual para debates síncronos.
<i>E-mail</i>	Cadastro <i>online</i> que permite o envio de mensagem para administração, com os membros pertencentes a todos os alunos, professores, tutores, monitores, orientadores e plantonistas, conforme opção que usuário escolher.
Projetos de aprendizagem	
Banco de Projetos	Espaço para registro, catalogação e busca de projetos.
Projetos	Neste espaço são publicadas as páginas (html) criadas pelos alunos e professores, durante o desenvolvimento do projeto. Estas páginas são consideradas como “os documentos do projeto”. Estão, também, visíveis nesta área, os projetos de todos os grupos do curso. Assim, todos podem ver o trabalho de todos os grupos. Neste espaço somente os membros de um grupo podem incluir, alterar ou excluir arquivos de seu projeto.
Webfólio/Portfólio Educacional	O Webfólio é o espaço onde é registrado o processo de aprendizagem do grupo, durante o desenvolvimento de todas as atividades do curso. Relacionado a este espaço, há um de orientação e contribuições. O webfólio permite o envio e a alteração de textos, planilhas, páginas WEB e quaisquer outros arquivos.
Bloco de notas	É uma espécie de “caderno de rascunho”, no qual o professor-aluno pode fazer anotações pessoais ou escrever lembretes entre seus colegas de grupo. O “Bloco de Notas” somente é visto pelos participantes de cada projeto.

Fonte: Projeto do Curso de Pedagogia EaD/UFRGS.

Para o bom desempenho do curso prevê-se que a comunicação seja interativa entre alunos, professores, estagiários e monitores, tanto no momento a distância, desenvolvido através do ambiente virtual, quanto no momento presencial, contemplando os polos.

5.2.6 AVA Pedagogia EaD

O ambiente virtual oficial do curso é o ROODA, e dispõe de diversos recursos de aprendizagem: aulas; exercícios; bate-papo;

biblioteca; compromissos; conceitos; configurações; contatos; dados pessoais; diário de bordo; disciplina; enquete; fórum; gerência da disciplina; inter-rooda; lembretes; lista de discussão; mural; grupos; webfólio.

Para complementar o Rooda foram escolhidos alguns ambientes virtuais: um ambiente de Blog,³³ um ambiente para autoria cooperativa PBWiki,³⁴ um ambiente de compartilhamentos de fotos,³⁵ e um ambiente de compartilhamento de vídeos,³⁶ contando, também, com o sistema de conversa *online* (MSN, *skype*, etc.) e o sistema para videoconferência na *web* (*breeze*). Esses ambientes têm grande importância para o curso, pois possibilitam outros movimentos de interação e aprendizagem aos alunos do PEaD.

Destaca-se, no entanto, o blog que agregou o portfólio de aprendizagens, sendo este uma atividade coordenada pela equipe do Seminário Integrador, composto por professores, tutores e colegas, cuja proposta é reunir, no espaço virtual ‘blog’, as aprendizagens que os alunos consideram significativas, com a possibilidade de utilização como procedimento de avaliação e de autoavaliação. Segundo Villas Boas (2005, p. 297), “a proposta de utilização do portfólio é inovadora porque procura eliminar o autoritarismo ainda presente na avaliação e na organização do trabalho pedagógico”.

O ambiente que mais se destacou no curso foi o PBWiki, considerando-se o número de atividades às quais deu suporte, sua flexibilidade de uso e facilidade de apropriação.

Segundo Ziede *et al.* (2008), o PBWiki é um ambiente que possibilita a

construção cooperativa de sites na web, com facilidade de acesso e operação, além de possibilitar a interligação de atividades e informações. Ele é um sistema do tipo WIKI que permite a produção de documentos hipermediáticos de uma maneira coletiva, com grande facilidade e sem requerer que os usuários disponham de um servidor próprio para a publicação (2008, p.5).

³³ <http://www.blogger.com>. Acesso: em 6 fev. 2011.

³⁴ <http://www.pbwiki.com>. Acesso: em 6 fev. 2011.

³⁵ <http://www.bubbleshare.com>. Acesso: em 6 fev. 2011.

³⁶ <http://www.youtube.com>. Acesso: em 6 fev. 2011.

O PBWiki é considerado um ambiente que proporciona a construção cooperativa de *sites* da *web*, possibilita a interlocução de atividades e informações, destacando-se as seguintes facilidades:

a) permite o controle de edição à uma página, bloqueando-a quando um usuário inicia a edição; b) gerência de versões; c) um editor do tipo wysiwyg; d) permite o uso de diferentes mídias; e) controle de acesso que permite a identificação de autores; f) sistema de mensagens que notifica o usuário sobre as alterações que lhe interessam e, g) suporte ao registro de comentários, que permite que no pé de cada página sejam realizados debates (ZIEDE *et al.*, 2008, p. 5).

A utilização do PBWiki pelo grupo PEAD tem a finalidade de organizar e disponibilizar materiais das interdisciplinas e, também, possibilita a postagem de trabalhos individuais e em grupo.

6. EXPLANAÇÃO DOS CASOS: AS CONCEPÇÕES³⁷ DOS SUJEITOS SOBRE OS CURSOS EAD E INOVAÇÕES

Neste capítulo, descrevem-se as concepções dos sujeitos da pesquisa, expressas no movimento das palavras, das escritas, dos diálogos proferidos, entrelaçados aos diversos momentos de observação e construção de dados, junto aos alunos, professores e tutores de ambos os casos investigados.

6.1 Caso UCS

Concepções dos alunos

Inicialmente, buscou-se conhecer o envolvimento dos alunos com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto do Curso de Pedagogia. Nos relatos dos alunos, ficou evidente que não houve nenhuma aproximação com o PDI, pois, ao serem questionados se conheciam o PDI, a resposta foi unânime: “Não”. “Não conheço”.

Quanto ao Projeto do Curso, observou-se que os alunos têm poucos conhecimentos, e nunca se dispuseram a conhecê-lo melhor, apenas sabem que ele está presente no ambiente virtual, ou o conhecem através de algumas informações fornecidas pela coordenadora e pelos professores.

Os alunos entrevistados assim se expressaram:

Não, conheço apenas o currículo. (Aluno A/CX)

Não conheço. (Aluno D/SM)

Nós recebemos através do AVA e depois nós tivemos um encontro, e todos falamos o que estaria acontecendo. (Aluno B/CX)

Sim, conheço. Ele está disponível dentro do nosso próprio ambiente virtual. (Aluno C/CX)

³⁷ Ao fazer uso da palavra *concepção*, buscou-se referência no Dicionário Houaiss que contém o seguinte significado: modo de ver e sentir, ponto de vista.

Alguns alunos afirmaram não conhecer o projeto do curso. Esta será uma lacuna em relação à aproximação e vivência do Projeto Pedagógico na formação acadêmica. Destaca-se a importância dessa aproximação ao se compreender que o Projeto Pedagógico abarca a complexidade que envolve o curso, estando presentes seus objetivos e suas finalidades, sua metodologia de trabalho e de avaliação, o perfil do aluno e os referenciais teóricos que permeiam toda a formação pedagógica.

Na concepção dos alunos, o curso de Pedagogia EaD/UCS apresenta elementos inovadores, destacando-se:

[...] então, foi bem inovador, nessa questão eu acho que a forma de ser colocado, também do guia pra gente estudar eu acho também que foi bem colocado ele é bem explicativo. (Aluno-B/CX)

Sim, pois o uso da tecnologia está presente no nosso dia a dia cada vez mais, e as pessoas têm uma vida agitada, e um curso a distância proporciona uma “auto-organização” do seu tempo. (Aluno D/SM)

Inicialmente fica bem-evidente duas coisas: a qualidade do material, que é um material de leitura que a gente recebe, os módulos de estudo qualidade do material produzido em vídeo, que eu considero que como prática pedagógica esses meios, esses recursos, eles nos auxiliam muito, porque eles são preparados com outro olhar. (Aluno – C/CX)

Principais inovações são as tecnologias usadas, as interações e discussões do curso, a interação professor-aluno. (Aluna E/SM)

Nas falas acima há elementos que se referem às inovações na prática pedagógica desenvolvida no curso, a qual possibilitou um conhecimento mais amplo sobre elementos teóricos e práticos da pedagogia. Muitas interações estiveram presentes nas relações entre alunos, e alunos e professores, através de diversos meios, tanto presenciais, destacados nos encontros coletivos, quanto a distância, ampliados por via escrita, por telefone/fax e por internet.

Os recursos impressos utilizados como guias didáticos,³⁸ textos/artigos, livros produzidos, são considerados materiais muito importantes pelos alunos, pela grandeza em seus conteúdos, que possibilitam interações e problematizações com a finalidade de con-

³⁸ Os Guias Didáticos foram escritos por professores ministrantes dos módulos, aos quais compilam as teorias e referências teóricas, organizadas em forma de cadernos articulados por temas interdisciplinares do módulo.

tribuir para a construção de suas aprendizagens. Também destacam os recursos audiovisuais produzidos pelos professores, para auxiliar e dinamizar os conteúdos trabalhados.

Esse fato demanda novas exigências por parte dos alunos, visível na fala do aluno (Aluno D/SM) sobre a importância da “auto-organização do seu tempo”, ou seja, é preciso despertar no aluno a importância da autonomia e da responsabilidade em seu processo de aprendizagem. Corroboram, assim, os princípios políticos expressos no Decreto-Lei n. 2.494, que faz menção aos princípios da autoaprendizagem.

Eu acho que o ensino a distância ele exige autonomia, não tem como não se tornar, não buscar isso, porque a gente nota, assim, que o curso talvez seja um pouco, ele fica um pouco desacreditado, por muitas pessoas, justamente pelo fato de não ter a presença do professor ali no olho, no olho, mas por outro lado, a maioria dos alunos que entraram nessa atividade, nesse curso, assim, como eu pensavam que se tratava de um curso mais fácil, a distancia, eu não preciso ir a aula e tal! Ali um grande engano, ele naturalmente se trata de um curso que te exige mais, ele te dá um grau de dificuldade maior do que o presencial. (Aluno C/CX)

A EaD é o mais puxado, precisamos nos organizar. (Aluno E/SM)

São muitas as exigências feitas pela Instituição quanto à seriedade e ao comprometimento com o curso. Inicialmente, havia, nas falas dos alunos, a possibilidade de ser um curso mais fácil, que depreendesse menos tempo de estudo, com menos exigências no acompanhamento dos trabalhos quanto à qualidade e ao cumprimento da data estipulada para postagem de trabalhos.

Nos conteúdos trabalhados foram observadas as áreas mais significativas para os alunos, com as quais demonstraram maior grau de interação e envolvimento. Os conteúdos trabalhados estabeleceram relações com o contexto curricular como um todo (PROJETO DE CURSO, 2004), transcendendo, assim, a concepção de compreender e ver a ciência como uma única teoria, isto porque, na concepção contemporânea de ciência, é preciso analisar e confrontar diferentes enfoques e observar e compreender, a partir de ângulos diferentes, a realidade. Essa concepção aparece no depoimento a seguir:

Acredito que foram as atividades em que tiveram interação, participação e acompanhamento efetivo dos professores.

Disciplinas que foram muito significativas: Antropologia, Sociologia e Filosofia, talvez pela interação que houve entre professores e alunos.

Para minha atuação profissional, considero que toda teoria e prática está sendo significativa, pois contribuirá para minha prática pedagógica. (Aluno – A/CX)

Percebe-se, assim, que o aluno estuda a teoria para além de uma simples leitura, e amplia os horizontes teóricos ligados aos horizontes práticos para melhor compreendê-los.

Nessa dimensão, seguem em destaque outras práticas que apresentaram movimentos novos e atividades diferenciadas, relatadas pelos alunos:

Os estágios e aulas práticas. Também, as oficinas que eu participei. (Aluno D/SM)

Os estágios não deixam de ser importantes, acho eles um pouquinho, como posso dizer, eu tenho muito tempo de experiência, a gente se sente engraçado, fazer um estágio depois de tantos anos de atuação, mas bem-interessante porque muda a nossa visão, muda o grupo de alunos, muda a escola, então muda a forma de trabalho, muitas vezes sendo observados como eu fui, então muda a expectativa, mas não deixa de ser uma experiência bem-gostosa, bem-interessante o estágio. (Aluno – B/CX)

Os Estágios e os Seminários Temáticos, apesar do grande trabalho que eles nos dão. (Aluno F/SM)

O conhecimento de uma nova maneira de aprender, se relacionar e trocar experiências. O empenho em estudar e você mesmo se cobrar. (Aluno D/SM)

Observa-se que as disciplinas em destaque, nesse momento, são as que possuem uma relação imbricada na prática do cotidiano educacional. Compreende-se que, muitas vezes, esta visão está alicerçada nas preocupações com o fazer docente, demandado disciplinas que tensionam e problematizam a prática docente: oficinas, estágios e seminários temáticos.

As oficinas objetivam trabalhar com temas significativos em relação às necessidades práticas dos alunos, especialmente as relacionadas com temas vinculados aos estágios. Os seminários temáticos e os estágios possibilitam um movimento teórico-prático-metodológico e avaliativo, permeado por problematizações e reflexões acerca da temática do módulo. Essas disciplinas exigem dos alunos a or-

ganização do planejamento através de projetos e culminam em um relatório final, uma escrita reflexiva, socializada e postada no AVA.

Constata-se, também, nas falas, uma relação didática e metodológica que primou por desenvolver o conhecimento de formas diferenciadas, e gerou, conforme destaca o Aluno D/SM, “uma nova maneira de aprender”, imbricada em questionamentos, problematizações que indagam o aluno a pesquisar para aprender. E o Aluno C/CX assim se expressou:

Existiram momentos que a gente teve um pouco de dificuldades assim, porque surgem questões, e o sistema nos obriga a pesquisar, mas por outro lado isso também nos ajuda, porque nos dá mais autonomia nessa busca de conhecimento.

Esse movimento metodológico de trabalho proporcionou desafios que, para alguns, soou acompanhado de dificuldades por não terem vivenciando antes esse processo, ou, muitas vezes, por ainda estarem voltados às tradicionais formas de ensino e aprendizagem. Esse trabalho produz maior autonomia no conhecer, sendo o aluno sujeito ativo do seu processo de aprender, e envolve, especialmente, a organização do seu tempo. Esse fato demanda maior tempo para pesquisar, socializar, postar contribuições, refazer certas produções solicitadas, enfim, contribuir para o desenvolvimento metacognitivo da aprendizagem, como expressam as falas a seguir:

Mas, como prática pedagógica as professores faziam que, os encontros, como hoje está tendo uma oficina, assim, tem outros tipos de encontros pra realização de trabalhos em grupo, ou e outras atividades, ou pra participar de um evento, uma palestra, uma coisa assim, então essa dificuldade gera a busca talvez de conhecimentos aí da parte das tecnologias. (Aluno C/CX)

Conversa via fórum. Vídeo das disciplinas a serem estudadas. (Aluno F/SM)

Os trabalhos em grupo são bem-válidos, porque a gente tem como debater com o colega, isso através do AVA, fórum, também o debate sobre o assunto. Gostei, eu acho que é uma forma de conhecer o que o outro diz, mesmo tendo de se comunicar com o professor ou com o colega, acho interessante a maneira de enviar os trabalhos, os vídeos que elas mandam, acho que ajudam bastante... (Aluno – B/CX)

Segundo os depoimentos acima fica expresso que foram acordados diversos momentos metodológicos de trabalho, com destaque para as oficinas, trabalhos em grupo, vídeo, atividades extra-am-

biente acadêmico, eventos, palestras e o uso didático dos diversos recursos tecnológicos, AVA, fórum, espaço *Converse com o especialista* professor. O uso de *e-mail* também aparece como um recurso bastante utilizado, dentre outros que possibilitaram uma aproximação na comunicação tanto com os professores quanto entre colegas.

Eu acho que a internet e o e-mail, que mais que acho que a gente consegue, eu acho que a mais forte é o AVA, eu acho que quando coloco a internet, entra essa nossa página, o AVA onde a gente pode se comunicar, que é ali dentro dele que acontece o curso, eu acho que o fórum ele é bem forte, a fala do especialista, que tem os itens, aí a gente tem guia de trabalho, tem páginas, aí que a gente acaba o arquivo, tem todas essas páginas aí presentes no AVA, que a gente acaba ocupando diariamente, essas ajudam bastante. (Aluno – B/CX)

Conversa quase que direta com os professores. Vídeos com explicações. (Aluno F/SM)

Hoje, eu estou tentando convencer algumas colegas a usar o skipe como uma forma de comunicação mais barata, econômica, usa o computador pra falar e ver, ao mesmo tempo [em] que estou tentando usar o Google.doc pra tentar falar, ler e escrever ao mesmo tempo a distância,... eu cito o caso do Orkut que a gente tanto malha, tanto fala mal, que tem também muita coisa que não é boa, mas é a nova forma de comunicação da garotada. (Aluno C/CX)

As tecnologias estiveram presentes na vida acadêmica dos alunos, pois: transcendem sua utilidade técnica; ganham cada vez mais espaço e qualidade educativa; proporcionam maior interação e comunicação durante a produção de trabalho, de discussões através do fórum, *e-mail*, leitura de texto e artigos *online*, criando uma rede de interações.

A gente usa não só o agora, como pra aula, pra faculdade, como pro diário, pra pesquisa de aula, como tema de aula, pra pesquisa pro aluno, pra preparar projetos, pra tudo isso vem a melhorar que até, então, estava guardado para os filhos, eles gostavam, e os filhos é que sabiam. (Aluno – B/CX)

E como tecnologia de informação o computador virou meu livro, uma vez eu lia muito no papel e hoje eu até tomei uma atitude meio drástica, de uns dois anos para cá, eu estou, eu tinha uma grande biblioteca que eu fui ao longo dos anos juntando, os melhores livros, coisas muito importantes que eu tinha e eu acabei mudando toda essa linha de pensamento. Comecei a pensar no volume que eu estava ocupando, o espaço, e eu acabei digitalizando a maioria das minhas coisas, montando uma biblioteca particular; ela virou virtual, e

aquilo que eu não consegui fazer eu distribuí aos alunos e na biblioteca na escola. Hoje eu já mudei um pouco o conceito, procurar livro na biblioteca pra mim, hoje, já me dá uma certa preguiça, eu já sou mais de procurar no meio eletrônico, e vejo horizontes para as bibliotecas virtuais. (Aluno – C/CX)

Para alguns alunos foi possível usar outros recursos tecnológicos complementares, com destaque para o uso do *skipe*, MSN, *Orkut*, Google, Google.doc, bibliotecas virtuais, que proporcionaram interação. Os novos meios de comunicação, embora em alguns casos tenham gerado certa dificuldade na operacionalização, foram muito úteis, conforme se pode constatar na fala a seguir.

Eu acho que eu me esqueci de citar que, no semestre passado, a gente fez uma videoconferência, então a gente teve algumas dificuldades porque foi uma coisa nova pra gente, às vezes vinha o áudio, às vezes sumia o vídeo, mas, enfim, eu achei interessante a gente ter feito essa videoconferência, porque é uma video-conferência que nos colocou, também, uma maneira nova de comunicação também; então eu acho que chama a atenção isso no curso, essa novas maneiras de se comunicar. (Aluno – C/CX)

A possibilidade de produzir uma videoconferência, mesmo com muitas dificuldades no processo de elaboração, mostrou ser um grande aprendizado para o grupo. Essas interações transcenderam os espaços acadêmicos, adentraram nos ambientes de trabalho, aproximando pessoas da família e amigos para fazerem juntos novas descobertas e interagirem com a cultura informatizada.

Está presente, em muitos relatos, a importância da modalidade EaD, que possibilita avançar para outros espaços e tempo para aprender, e atende, especialmente, aos profissionais que possuem longa jornada de trabalho e não dispõem de tempo para se deslocarem para cidades distantes, onde estão localizadas as universidades que, em sua maioria, ficam próximas de grandes centros.

O curso EaD me auxilia bastante porque se eu tivesse que vir até a Universidade todo o dia, não sei se conseguiria, em virtude de todas as outras cargas, família em fim, na vida da gente às vezes vou estudar por umas roh da noite, porque é aquele horário que estou mais tranquila, que toda a gente já se acomodou, tudo o que agente tinha que fazer, aí senta e trabalha com tranquilidade, aí vai, eu, sou meio noturna, funciono à noite, sou noturna, em vez de ser diurna, de manhã dá mais preguiça, mais à noite vai, rendo mais à noite. (Aluno – B/CX)

Considero os cursos EaD inovadores, pois possibilitam a formação e a qualificação, oportunizando a adequação de nossos horários às necessidades que temos. Ao mesmo tempo, são inovadores, pois utilizam para esta formação recursos tecnológicos que são essenciais no mundo globalizado em que vivemos. (Aluno – A/CX)

Assim, a EaD possibilitou a esses alunos participarem de um curso superior, necessário pela sua condição de professores, pois alguns deles possuem apenas o curso de Magistério. Para os demais alunos, passou a ser uma nova profissão, sendo este um dos grandes objetivos da EaD, tornando-se cada vez mais elemento regular dos sistemas de ensino, a fim de possibilitar uma educação com qualidade para todos, como se lê na seguinte afirmação:

Se não fosse o ensino a distância, pela qualidade e por ter um custo muito baixo, de não me obrigar frequentar uma sala de aula, de apresentar uma qualidade de material didático que eu considero excelente, eu não pensaria em fazer o curso. (Aluno C/CX)

Nessa concepção, estão presentes três elementos que justificam a escolha pela EaD: a qualidade do curso, e sendo um curso a distância é necessário organizá-lo para que não perca sua qualidade, a fim de manter o comprometimento institucional; o valor financeiro do curso, considerando-se que, para muitos a escolha se baseou em um custo mais acessível, menor, cuja redução se justifica pelo fato de o curso não necessitar de ampla estrutura física; e, finalmente, por não ser necessária a frequência semanal do aluno em sala de aula, o que lhe propiciava maior flexibilidade de horário/tempo e espaços.

Essas vivências mostraram-se grandes desafios, desacomodações e provocações durante a formação acadêmica dos alunos, principalmente por ocorrerem em um curso na modalidade EaD, e muitos alunos não conheciam seus processos de trabalho, conforme se percebe nas falas a seguir:

é a provocação que a EaD te traz, e aí as pessoas que são comprometidas, e aí é um pré-requisito que talvez a gente tenha um pouco de dificuldade de trabalhar com a EaD, e o pré-requisito é esse comprometimento que está se fazendo, as pessoas que realmente querem levar a sério essa forma de ensino, elas são provocadas à busca do conhecimento. A grande diferença, então, acho que é a grande inovação, a grande diferença é essa provocação de busca, de te colocar numa situação de que você precisa achar respostas e que essas respostas elas

não são tão simples como numa sala de aula, então pra mim a novidade foi essa de ser uma coisa bem mais trabalhosa, de buscar, isso exige mais tempo, mais dedicação. (Aluno C/CX)

Mexer com tudo isso foi o maior desafio, ao chegar quase aos 50 anos e ter que recomeçar, e de tu dizer: eu vou me aposentar que estaria no meu limite de tempo; em vez de dizer diferente daqui 2 anos eu vou me aposentá, registro que daqui 2 anos estarei cursando, fazendo um curso a distância, aprendendo a mexer com a tecnologia que eu nunca tive, que mal e mal eu sabia ligá e desligá, sei lá como se diz [...], então isso eu acho que foi uma grande conquista, uma nova experiência, uma nova janela aberta, ainda com muita coisa pra aprender, uma nova etapa, em vez de pará, eu resolvi continuar isso é a inovação em busca, aquilo que eu faço em casa, não me... parada, portanto vamos buscar outras alternativas, então isso foi um grande desafio. (Aluno – B/CX)

Adentrar nos ambientes tecnológicos de aprendizagem, inicialmente gerou muitos desafios, principalmente aos alunos que não interagiam com esse meio. Alguns reagiram com grandes resistências, mas, aos poucos, foram compreendendo a importância desse aprendizado, e superaram as dificuldades e os desafios, construindo novas aprendizagens.

Esses desafios são repletos de muitas novidades vividas pelos alunos, e estes se propõem a ir além das tradicionais formas de aprender, e geram, na afirmação do Aluno C/CX “[...] grande inovação, a grande diferença é essa provocação de busca [...] então, pra mim a novidade foi essa de ser uma coisa bem mais trabalhosa, de buscar, isso exige mais tempo, mais dedicação”. O desafio desperta o aluno para pesquisar, criar, participar e produzir diariamente com maior comprometimento consigo e com o grupo.

Outro desafio encontrado foi o de “Aprender sozinho, e ter autonomia para adequar os horários e manter todas as atividades em dia (Aluno A/CX)”. Para determinados alunos, isso transparece como um desafio; para outros representa uma dificuldade:

O momento difícil é a gente se dispor, é difícil de se dizer eu vou estudar sempre das 6 horas às 8 horas, e manter esse horário, diariamente de organização, porque a gente vai deixando e também a elaboração dos trabalhos, difícil de tu iniciar, não digo em fazer, em fazer é difícil tu pega o fio, me construir o teu trabalho, também tem que sentá, tu tem que se colocar dentro daquilo e dizer: não eu vou a gente consegue, vamos ler de novo, vamos fazer e começar então, eu acho que o mais difícil é o começo, mesmo de qualquer atividade

e dizer eu vou, tem que fazer, tem que pará, investir e entrar de cabeça, enquanto tu lê, nos temos um agora, a observação no início é um baque que te dá que aparece no primeiro momento. (Aluno – B/CX)

Às vezes sinto falta do presencial, de sanar em imediato alguma dúvida. (Aluno D/SM)

Os prazos, a dificuldade para quem não domina a tecnologia computadorizada; conciliar as atividades diante do tempo. (Aluno D/SM)

Tempo para conseguir conciliar estudo com o restante dos compromissos diários. (Aluno F/SM)

Observa-se que a EaD tem apresentado outros movimentos que geram certa angústia em solucionar de imediato a dúvida. No entender dos alunos, “a frustração ao não compreender um conceito/conteúdo e não ter o professor presencial para perguntar, interagir, nem os colegas” (Aluno – A/CX) e, ao mesmo tempo, “[...] um prazo muito pequeno para realizar as atividades, sobretudo as de Estágio” (Aluno – A/CX), algumas vezes os angustia.

Os depoentes relatam que também encontraram dificuldades técnicas, entre as quais “entrar normalmente no fórum, pois, na maioria das vezes, não funciona” (Aluno F/SM). Essa dificuldade apareceu mais especificamente em um dos Polos, onde a universidade deparou-se com diversos problemas em relação à instalação e manutenção da internet.

Também foram encontrados pontos críticos relacionados ao processo de avaliação no curso vivenciado pelos alunos. Muitas angústias foram relatadas sobre o retorno, ou seja, sobre o *feedback* da avaliação:

Retorno de notas e avaliação de trabalhos em tempo hábil, já que para nós, alunas, temos prazos para essas entregas. (Aluno F/SM)

É por causa do módulo, é fechado, então não se tem um olhar assim, de realmente avaliação, não é uma avaliação assim, digamos, mais apurada, ela é generalizada, então não sei se são pelas provas, pelos trabalhos, a gente fica com medo assim, bah! vou mal na prova e, de repente, em todo o trabalho que eu desenvolvo ele não me ajuda a erguer aquela nota, só que nota é uma coisa muito antiga, é uma coisa que não se comenta mais em nota, mas quer queira esse número, que expressa que eu consegui provar pro professor que sei ou não ele me dá um retorno na parte psicológica, quer queira ou

não se eu colocar um 1,0, poxa o que foi que eu errei, como é que eu tirei um 1,0, essas coisas assim. (Aluno – A/CX)

Na fala desses alunos observa-se a queixa sobre o não cumprimento do *feedback* da avaliação por parte de alguns professores com o retorno das notas, gerando desigualdade perante as exigências que lhes são feitas. E, na concepção dos alunos, o módulo tem dificultado certos movimentos pedagógicos, mantendo-se fechado, sem evidenciar um trabalho interdisciplinar entre os módulos. Contudo, dizem os depoentes, o processo avaliativo é permeado por uma visão tradicional, que contempla a supervalorização da prova, e da nota enquanto fim, ou seja, em muitos casos não havia mais tempo para discutir essa nota e repensar os erros e as dificuldades.

Concepções dos professores

As professoras demonstraram conhecer o Projeto de Curso e seu bom envolvimento com ele:

Sim, desde 2004 [...] o projeto é disponibilizado para as alunas estudarem, então eu tomei conhecimento sim, da organização de que se esperava, da metodologia de trabalho da gente. Na turma 2004 é físico, nas demais turmas é disponibilizado, se não estou enganada sim está no ambiente virtual, para os primeiros alunos eram cadernos. (Professora R/CX)

Eu não participei no início do curso, mas sei que professores que trabalhavam no curso se organizaram e realmente fizeram o projeto pedagógico com aquela equipe que estava inicialmente, e quando os outros professores começaram a se engajar, a primeira coisa, é claro, que a gente faz, é dar uma olhada em tal proposta, para saber onde estamos pisando, e com certeza isso no ambiente nós tínhamos acesso no momento em que fosse necessário. (Professora S/CX)

Para as turmas de 2004 e 2005, os projetos foram entregues impressos e encadernados; já nas turmas 2006 e 2007, o projeto foi disponibilizado no AVA, em versão digitalizada. Houve boa inserção dos professores, pois muitos participaram desde as primeiras turmas, com engajamento no curso.

Eu acho que sim, aqui vai um parecer rápido... porque eu acabei entrando na EAD quando a Universidade começava a se preparar para trabalhar com um curso de graduação em EAD... teve a formação com o grupo de Mato Grosso, eu achei ali meu olhar para aquela organização era muito tecnicista, mas a gente já contava, outras coisas que já podiam ser diferentes... e trabalhando eu vi que tinha muitas coisas interes-

santes, muitas coisas que eu dava autonomia para esse aluno trabalhar. (Professora R/CX)

Segundo o relato da professora R/CX, destaca-se, como ponto importante, a formação dos professores, desenvolvida em parceria com a UFMT. Muitos exemplos foram aproveitados, outros foram construídos, a partir das necessidades do grupo de alunos do Curso de Pedagogia EaD/UCS.

No relato dos professores surgem os seguintes elementos que qualificaram o curso:

Primeiro aspecto, pela flexibilidade do tempo. Administrar o teu tempo, e o nosso curso ele inicia, não só com uma oficina para você aprender a mexer com essa tecnologia, mas uma oficina para você administrar o teu tempo a distância, e pra evitar o índice de evasão, eu acho que isso foi muito importante... (Professora R/CX)

O segundo aspecto que eu acho importantíssimo foi o de professor pesquisador, porque todo o curso nosso está organizado, e ao final de cada módulo ele tem que expressar uma pesquisa... (Professora R/CX)

O terceiro aspecto, que eu acho também que é importante dessa organização do curso, foi que acabou dando uma autonomia para esses professores, no sentido de buscar informações via internet, mesmo bibliográfica para a necessidade deste cotidiano... (Professora R/CX)

A menção nas falas de que o curso a distância primou pela importância de aprender a administrar seu próprio tempo, o que contribuiu para o desenvolvimento da autonomia para realizar as atividades e os estudos propostos em cada disciplina, teve a pesquisa como princípio para a aprendizagem. Como culminância desse processo pedagógico foi primordial o diálogo com o grupo para a troca de informações e o desenvolvimento de produções. Assim, frisa-se o papel do professor como mediador e orientador do aluno, durante o desenvolvimento de cada módulo do curso, de forma a instigá-lo a produzir interações virtuais contínuas e coletivas.

Um ponto bem significativo é a presença do professor no ambiente virtual. Para mim era importante, não só para as alunas, eu também me senti próxima delas, [...] que os alunos gostam que tu vê que existe uma aprendizagem do outro lado também, não só a tua aprendizagem como professora, mas dos alunos também, que foi significativo. (Professora S/CX)

Outro ponto bem marcante é a interação. Então, eu acho que para mim isso foi extremamente significativo, porque tu percebe que, no momento em que ela está escrevendo, ela está mostrando a pessoa que ela é, ela não tem como fingir qualquer coisa. (Professora S/CX)

É fundamental a presença do professor em determinados momentos, a fim de acompanhar e auxiliar o aluno nos conteúdos de suas disciplinas e no desenvolvimento metodológico proposto, instigando-o ao desafio de aprender. Esses momentos são muito significativos, conforme se lê no relato:

Eu acho que foi nos momentos que nós tínhamos com as alunas, mesmo que fosse a distância e que elas entravam em contato conosco, em função de dúvidas e coisas assim. Então, eu penso que, nesse sentido, elas se sentiam perto de nós, e nós perto delas. Então quando acontecia o encontro presencial, que no meu caso eu trabalhei com estágios em que nós tínhamos seminários, onde íamos fazer as visitas com elas, e parecia que nos conhecíamos há muito tempo; porque acompanhávamos todo o processo; líamos o material, mandava de volta, aquela coisa toda. (Professora S/CX)

Observa-se que os professores propuseram, através de suas metodologias, um trabalho pedagógico que primou pela construção do conhecimento de forma interativa e crítica. Por outro lado, tem-se consciência das contribuições das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, mas observou-se que foram pouco exploradas por parte dos envolvidos.

A tecnologia esta aí, e não adianta a gente negar, eu acho que, mesmo se eu olho pra nossa grade do presencial, eu vejo que tem uma falha muito séria, que é justamente na tecnologia, não é saber lidar com computador, não é saber lidar com *software* educativo, eu acho que o que olho para fora com toda minha experiência de trinta e tantos anos, quando eu olho para atrás, o que eu vejo, o que observo neste pessoal: eles estão todos com celular, com máquinas fotográficas, eles se fotografam, fotografam os amigos, fotografam os acontecimentos, bom basta você olhar o jornal sempre tem as imagens que aparecem é de alguns anônimos, porque todo mundo está fotografando tudo, vendo tudo, está olhando tudo, agora e nós nem sabemos usar isso... como é que isso está conectado com aquilo que você está trabalhando, como é que nós, professores, onde é que está uma disciplina que possibilite ao professor, este que tem que trabalhar com toda essa modernidade tecnológica... (Professora R/CX)

Conforme se lê nos depoimentos, há um leque muito grande de opções e recursos tecnológicos que poderão engrandecer as oportunidades de aprendizagem, e, muitas vezes, o curso ficou restrito aos espaços oferecidos pelo AVA/UCS.

As ferramentas a gente usa pra EAD, no ambiente virtual aquele que eu já comentei contigo, hoje está restrito, hoje só tenho o fórum, webfólio, conversa com o professor da unidade ativa, tem envio de trabalho, ele passa o seu trabalho, faz as interações e anexa, acho que faltam algumas coisas, como videoconferências que poderiam ter tido mais, não teve no início das duas primeiras turmas; a gente tinha videossíntese, me parece, agora não sei se tem, mas acho que isso, vamos dizer assim, vídeos e as tecnologias que dá para a gente usar... (Professora R/CX)

Mesmo assim, nem sempre os módulos utilizaram todos os recursos fornecidos no AVA. Há outros espaços: o fórum, o webfólio, o espaço converse com o especialista, as postagens de trabalhos e outras pequenas interações. E o espaço converse com o especialista também ficava restrito às dúvidas sobre os trabalhos, sendo poucas as discussões virtuais.

Apresenta-se, como desafio aos profissionais que atuam na EaD, uma inserção maior com as tecnologias, as quais estão muito presentes na atualidade, e já são parte da vida da maioria das pessoas.

Mas, hoje, nós estamos em 2010, seis anos depois eu olho a gente com as mesmas ferramentas e aí que vejo a gente com as necessidades hoje do professor que a gente recomeça, e recebe já não é aquela população dos primeiros cursos, eram pessoas da minha idade, que estavam lecionando, mas que precisavam ter um curso superior, que eram pessoas que estavam pra se aposentar, e queriam se aposentar com nível melhor. Hoje você tem gente nova que está entrando, é muito bom, só que a gente jovem, eles trabalham com chat, com fórum não sei o que é isso, é novidade, MSN eles fazem isso muito bem, eles têm que tentar, e não é uma conversa coloquial, no fórum não é isso, no fórum é para você discutir os textos teóricos, até o fim do aprendizado, então é isso que para só ilustrar e rapidamente eles pegam isso. (Professora R/CX)

Eu tive uma experiência que para mim foi muito gratificante! Eu fiz um Cive Forum! Passamos o filme e depois nós entramos, as alunas entraram, cada uma em seus polos, algumas em casa. As alunas entraram e nós ficamos ali por um tempo, virtualmente conversando sobre o filme, discutindo, foi muito interessante. Teve bastante participação. Todas entraram e fizeram seus comentários, enfim, eu gostei também quando

vimos o horário, tinha passado muito e estávamos ali interagindo ainda... Olha, eu acho que os Fóruns são outra coisa, que eles participaram muito, eu sou uma professora muito polêmica, de vez em quando eu solto as minhas polêmicas e aí a coisa pega fogo, dá bastante discussão. (Professora S/CX)

Para isso deve-se investir mais em uma formação que atenda a essas necessidades, adentrar nos desafios do mundo informatizado, gerar novos espaços de interação, de comunicação e de aprendizagens, para além dos espaços universitários e escolares.

Trabalhar com o curso em EaD tem proporcionado desafios constantes ao professor, pois avança para as tradicionais didáticas presenciais, emergindo dos novos cenários virtuais de ensino, como se lê no relato:

Na realidade eu também tive que aprender uma nova forma de fazer educação, de trabalhar com isso; porque sabe que a gente ter o aluno ali, uma vez por semana é diferente de ter o aluno a distância. Então, eu tive que aprender a forma de como eu iria escrever para elas poderem entender tudo o que eu estaria passando ou querendo contribuir no trabalho que estavam me apresentando. Eu tive que entender, também, e me reorganizar, porque no estágio do presencial eu estava ali em todos os momentos com as alunas, ali só acompanhávamos virtualmente para depois visitar, então eu tive que aprender muitas coisas ali para poder entender como funcionava tudo isso. (Professora S/CX)

Para alguns professores, esses desafios foram determinantes para investir em estudos e pesquisas que contribuíssem para novas aprendizagens docentes:

Acho que o primeiro desafio foi o meu, principalmente quanto ao processo do ensino e da aprendizagem foi de estar ali ao mesmo tempo como professora, aprendendo e ensinando, acho que esse foi o primeiro desafio que fiz para mim mesma; de poder contribuir de alguma forma e, naquele momento, eu também tive de aprender a fazer isso. E, o outro, eu acho que é exatamente isso, mudar a minha forma e as alunas. (Professora S/CX)

Outro ponto que me surpreendeu muito na EaD foi em relação ao estágio, mas uma surpresa muito boa; é a organização que tinha aqui no estágio, o grupo se encontrava, e isso não acontecia na presencial... nós tínhamos um grupo, tínhamos um dia para nós nos encontrarmos para conversar, discutir; isso para mim foi fantástico. (Professora S/CX)

E a depoente continuou:

Essa primeira experiência da EaD que tivemos foi de muito aprendizado, acho que isso está servindo agora para repensarmos o curso, e assim vai indo, assim a adequação dos tempos que nós temos: a adequação dos tempos, dos espaços, o tempo passou, o tempo cronológico também passou, as necessidades são outras, as aprendizagens são outras, o grupo aprendeu mais e começou a enxergar outras coisas que antes não enxergava, então acho que isso só vem para fortalecer. (Professora S/CX)

Também foram destacados alguns pontos críticos pelos professores. Esses pontos geraram uma reflexão sobre o processo de organização proposto no projeto de curso e sua efetivação.

Sendo muito sincera, eu achei assim que entrei no curso tudo meio fechado sabe, então, tu não tinha muitas possibilidades, dentro das concepções que se tinha naquele momento ele era inovador, ele estava trazendo um trabalho assim extremamente competente, o material muito bom com questões teóricas muito boas também, então em termos de capacidade e competência daqueles profissionais que iniciaram esse curso, eu não tenho nada a dizer. O que eu achei foi que realmente era muito parado, porque eram por módulos, então os estágios; que, por exemplo, para mim sempre veio a ideia de os estágios como um todo, mas estes só eram feitos no final de cada módulo, então fechavam nas concepções apenas daquele módulo, não era um acréscimo como é no presencial... Então eu achei que segurava um pouco ali as alunas, porque algumas já trabalhavam, e elas tinham uma ideia assim, muito interdisciplinar da coisa, e elas queriam aproveitar isso dentro da proposta do curso, e às vezes não era possível fazer... Mas, para mim foi o que eu achei um grande limitador, essa questão de estágios divididos por componentes, já que o curso trazia a ideia da interdisciplinaridade; os estágios, também, deveriam contemplar a interdisciplinaridade. (Professora S/CX)

Essas experiências mostraram uma dicotomia da interdisciplinaridade no curso, pois a proposta primava por desenvolver os conteúdos articulados entre as diversas áreas do conhecimento. Nos estágios, encontrou-se uma fragmentação, ou seja, um distanciamento entre as áreas de conhecimento, pois a disciplina Estágio exigia a docência articulada com áreas do módulo em que estava inserida, sem contemplar as demais áreas de conhecimento.

Na metodologia de trabalho também foram encontradas lacunas em relação à proposta interdisciplinar, conforme o depoimento a seguir:

Olhando hoje eu vejo assim a nossa proposta é uma proposta crítica, é uma proposta de construção de conhecimento; então o projeto de curso se efetivou sim no curso. [...] eu percebi facilmente a interdisciplinaridade nos dois primeiros módulos, a partir dali eu não consegui mais, nem no material aí ficou mais complicado, como você vai tentando, um módulo você tem que ter interdisciplinaridade, mas os dois primeiros os autores faziam interdisciplinaridade, então depois nos últimos módulos conversam entre si, ou seja, os autores são os próprios professores do módulo. Eu vejo assim, por exemplo, o de linguagens foi um módulo que teve muitas unidades juntas, tinha corpo, movimento, língua portuguesa e arte, mas estes módulos foram os primeiros, ficou essa conversa com os antecessores e preparando terreno para os assessores, então ficou mais a cargo do tutor de fazer esta interdisciplinaridade e tentar provocar a interdisciplinaridade. (Professora R/CX)

Percebe-se, nesse depoimento, um desgaste quanto à metodologia de trabalho docente que não contempla a interdisciplinaridade entre os módulos do currículo. Os depoentes destacam que os módulos introdutórios ao curso primaram por atender essa demanda metodológica, mas os demais ficaram apenas como responsabilidade para os tutores fazerem essa interdisciplinaridade, o que gerou um distanciamento interdisciplinar.

Outro ponto crítico apresentado foi o sistema de avaliação da aprendizagem:

É um aspecto muito chato, porque tal aluno faz a prova, a prova tem questões objetivas, que são corrigidas através da folha ótica de correção. Têm uma, duas, três questões, quando começa o módulo, tudo bem, mas tem, também, a bendita questão dissertativa. Caso ainda ele não deu conta, tem a prova de recuperação, até sabe ele fechar as notas. Às vezes está dois ou três módulos atrás, isso eu acho um problema sério e acho que isso também é uma falha nossa, não sei se o curso, por ser de Pedagogia, por a gente achar que tem que dar chance, chance, chance, então eu acho que a gente tem que ser mais, pão-pão, queijo-queijo, quer dizer tem essa prova, você tem essa chance de passar, e tem essa chance de passar, não passou nessas duas oportunidades, você não tem outra oportunidade, que faça, mas daí a gente cai naquele velho problema que a gente vem falando, ele tem que fazer um módulo inteiro, porque ele não se deu conta de uma unidade, talvez essa organização que a gente vinha falando, trabalha no módulo, mas que seja independente, talvez fosse bem-interessante e ajudasse mais nesse momento. (Professora R/CX)

Ao se analisar o trecho acima, observa-se que a avaliação da aprendizagem, em especial as provas, era objetiva, e continha, no final, uma questão dissertativa, que envolvia as diversas áreas do módulo e era corrigida quando o aluno não atingia a “média para ser aprovado no módulo”. As avaliações ficaram vinculadas ao módulo, dificultando o processo, pois, em alguns casos, o professor teve que fazer várias avaliações até que o aluno atingisse a média para ser aprovado. Isso tumultuava o desenvolvimento do módulo. Também houve casos relatados em que os docentes demoraram muito tempo para fechar as notas de suas disciplinas, ficando, assim, barradas todas as demais notas que compunham o módulo.

Em relação à interação tecnológica, observou-se que a turma ingressante em 2007 teve menos participação das que ingressaram em 2004 e 2005:

Então eu achei muito bom as experiências com as turmas anteriores. Hoje penso que, em 2004, que era trabalhado com o fórum, que era a ferramenta que a gente tinha, na época a gente tentou trabalhar com o chat, que não deu certo, tecnologicamente falando, naquela época tentamos também trabalhar com essa primeira turma uma videoconferência, que também não deu certo tecnologicamente falando; quero dizer, nós tivemos muitas tentativas e muitos problemas com a tecnologia... Vamos dizer assim até a turma 2006 havia sim muita interação tecnológica; a turma 2007 a gente não sabe se é porque a turma está por terminar, a turma é menor, o pessoal não está entrando, é uma desmotivação meio geral; sabe, então eu acho que são fatores externos que acabam interferindo sim na aprendizagem desses alunos. (Professora R/CX)

No entanto, constatou-se que, nas primeiras turmas, ocorreram muitos problemas com as tecnologias, não havendo boas experiências com o chat, com a videoconferência e com tecnologias, mas, apesar das falhas tecnológicas, havia boas interações por parte das turmas. Já na turma de 2007, houve pouca participação por parte dos alunos, “é uma desmotivação meio geral”, reforça a professora (R/CX).

Concepções dos tutores

Observa-se, nos depoimentos dos tutores, o engajamento com o Projeto do Curso, os quais se apropriaram de suas concepções e princípios norteadores, a fim de auxiliá-los na execução do projeto.

Conheço sim o projeto pedagógico, sim desde os inícios dos cursos de pedagogia a distância o projeto pedagógico foi apresentado para as alunas até o evento inicial do curso; no seminário inicia, todos os alunos têm acesso ao projeto pedagógico, ele é escaneado e apresentado para todos os alunos. Agora o plano de desenvolvimento institucional, este não. Nem eu, nem esse funcionário, nem tem aparecido também não tem o interesse em buscá-lo, talvez se tu tivesses interesse o acesso seria dado liberado. (Tutora P/SM)

Sim, conheço, pois como foram as primeiras turmas de Educação a distância da Universidade, todos os tutores tomaram conhecimento para que o trabalho fosse realizado o mais próximo do idealizado para o momento. Acredito que sim, pois como o curso estava em processo de criação, as inovações educativas eram nossas metas principais, necessitando para isto serem efetivadas no currículo do curso. (Tutora N/CX)

As tutoras demonstram envolvimento significativo com o projeto, que foi apresentado e debatido junto com os tutores e professores desde a primeira oferta do curso, pois a Universidade demonstrava sua preocupação com as inovações e a qualidade no curso de Pedagogia EaD. O referido projeto está disponível no AVA para toda a comunidade envolvida com o curso.

Nesse curso, evidenciam-se elementos inovadores, pautados pela organização pedagógica do projeto, pelos referenciais teóricos utilizados no curso, e pela dinâmica de trabalho com oficinas de formação e preparação sobre o Desafio de Aprender, especialmente em EaD, conforme expresso pelas tutoras:

Eu acho que sim, é inovador até pela forma da escrita dos guias didáticos, é uma escrita inovadora, a postura de estudante que aluna tem que adquirir é oferecida para elas uma oficina no início do curso; pra se aprender a estudar até o tema da oficina é aventura de ser estudante, que muitas param de estudar estão retornando agora em nível superior, então isso eu acho uma inovação bem interessante até então, seria importante que todos os cursos oferecessem esse tipo de oficina no início do curso, que é uma forma de prepará-los para educação a distância, para a autonomia deles, até então porque as oficinas contam com atividades complementares, então até outro motivo, além de toda essa necessidade e vontade que elas tem. (Tutora P/SM)

Sim, eu considero inovador, pois foi pensado para ser inovador. No momento em que foi criado, era o único na região e serviu de referência para muitos. A proposta era inovadora por tudo o que foi relatado acima, o que eu considero de re-

levante importância, em se tratando de um curso a distância, já que o que tínhamos conhecimento em relação a esta modalidade era muito diferente do que foi construído. A principal inovação é o aluno ter sua própria organização para os estudos, pois estes recebem as atividades e precisam de uma agenda especial para realizar de forma satisfatória. A autonomia dos estudantes. A relação destes com o Ambiente Virtual de Aprendizagem. A importância de se fazer presente, mesmo que de forma virtual. A comunicação escrita dos alunos é qualificada durante o curso, assim como dos tutores. (Tutora N/CX)

Fica o registro de que o curso, “pensado para ser inovador”, objetiva o engajamento da instituição na realização de um curso com qualidade, por ser o primeiro curso em EaD da UCS e da região, voltado à formação de professores. Um momento importante na execução do curso foi a organização dos estudos, seu planejamento, para auxiliar a autonomia dos alunos e visar um trabalho que primasse pelo desenvolvimento de um processo cognitivo de aprendizagem e de interação, mediado pelas tecnologias.

As atividades com aproximações práticas tiveram destaque durante o curso, principalmente os estágios, envolvendo as observações, a análise, o planejamento e a docência. As disciplinas que apresentaram mais atividades relacionadas à pesquisa, e que propuseram a relação teoria/prática foram mais significativas e produziram contribuições para a prática educativa.

As observações os estágios, vários estágios quando nós tínhamos que fazer as análises de realidade e se aproximou bastante, os primeiros estágios que foram as observações também aproximou bastante, porque são poucos os alunos que são professores, algumas atividades que são solicitadas pensando na sua futura prática, também foram importantes, breves pesquisas, breves atividades com crianças na questão da linguagem com livros didáticos, trazem atividades com livros infantis já sugerem pensar sobre. A própria construção de projetos prescrita de artigo desde o primeiro módulo também foi bastante significativa. Eu acho que assim o professor, que é professor do EaD, ele tem que ter tudo muito mapeado, já dá aulas bem-mapeadas, bem-organizadas; esse cronograma do semestre da disciplina tem que estar bem presente porque tu precisa escrever tudo, toda a disciplina, na presencial esses ajustes são mais possíveis, não que o professor não tenha que ter esse cronograma essa organização, isso é uma coisa que a EaD me ensinou muito... e, na presencial, as adaptações são mais possíveis agora a distância não, o planejamento é um momento bem forte e, outra coisa, assim, e a questão

do acompanhamento do professor, virtual, porque os alunos precisam do acompanhamento no ambiente virtual, e a ausência dos professores é percebida pelos alunos, inclusive se o professor solicita trabalhos e não dá retorno imediato, isto causa muito descontentamento, isto é bem frequente. (Tutora P/SM)

Em primeiro lugar foi a desconstrução da ideia de turma, pois todos os alunos eram de todos os tutores. Como cada tutor tinha um horário diferente, por causa de outras atividades que cada um exercia, os atendimentos aos alunos eram realizados nos turnos de trabalho e, para isto, recebíamos as alunas que vinham ao Polo nos horários que também podiam vir, e nem sempre era o mesmo de sua tutora. No início era difícil, pois, mesmo sabendo que as orientações eram as mesmas, ficava uma dúvida no ar de como a “aluna” iria receber e operacionalizar a orientação, mesmo sem vir de sua “tutora oficial”. Com o tempo, todos compreendemos esta ressignificação. Outro ponto importante a destacar foi a ideia de encontro, que também aos poucos precisamos ressignificar, pois era possível encontrar com os alunos a distância, via Ambiente Virtual de Aprendizagem. Precisamos perceber a importância do encontro virtual e não apenas presencial. Como sou professora há quase 30 anos e minha prática diária é de uma sala temática de Artes com alunos de sétimas e oitavas séries, foi enriquecedor alguns minutos depois, vir para a Universidade trabalhar com a Educação a distância e fazer disto uma aprendizagem diária. Outro fator importante foi a afetividade que notamos aumentada nos momentos presenciais, pois eram muito próximos e intensos também os momentos virtuais. Hoje, ainda, recebemos notícias e mensagens das alunas e criou-se um vínculo de amizade muito estreito com elas. (Tutora N/CX)

A organização e o planejamento pedagógico são pontos considerados fundamentais pelas tutoras para a EaD. As atividades rotineiras precisam ser organizadas antecipadamente e prever a estrutura de trabalho da EaD. Para os tutores, trabalhar com a EaD demandou muitas aprendizagens, inicialmente por saber que não estavam trabalhando com apenas uma turma, mas com um grande grupo de alunos. E isso proporcionou maior vínculo entre os tutores e alunos, mas, ao mesmo tempo, para a Tutora (N/CX) pairava a dúvida de como esse aluno relacionava as orientações desenvolvidas por mais de um tutor. Segundo o relato da Tutora, a flexibilidade de horários para os atendimentos ocorreu em virtude da organização de horário dos tutores, e pela necessidade de um horário flexível para atendimento aos alunos, ou seja, os alunos procuravam o polo presencial de EaD conforme sua disponibilidade de horário. A tutora

(N/CX) ressalta que a prática de EaD também fortalece os vínculos afetivos e as amizades. E afirma que o trabalho com a EaD possibilitou superar a ideia de pensar o encontro coletivo apenas presencial e investir nos encontros virtuais, desenvolvidos no AVA.

O AVA também proporciona espaços de comunicação, frisando-se o espaço *palavra de especialista* para os alunos dirimirem dúvidas, aperfeiçoarem o conteúdo desenvolvido pelo professor e conversarem com o professor sobre diversos aspectos do curso. Em paralelo, para facilitar a compreensão dos módulos trabalhados, foram criados pequenos vídeos de caráter explicativo e prático, que os alunos podiam copiá-los e assisti-los em seu computador, quantas vezes fosse necessário, como destacam:

Eu acho que o próprio ambiente de aprendizagem, o ambiente virtual de aprendizagem, ele também tem palavra de especialista, esta palavra especialista são palavras dos professores que escrevem o material, então elas têm acesso aos professores via ambiente virtual de aprendizagem, os professores não vêm até o polo, e elas acabam conhecendo esses professores nos vídeos, nesses vídeos, eles explicam o que elas estudaram nos guias; então eu acho que este é um ponto bem positivo do curso, esses vídeos que são oferecidos grande parte dos alunos assistem e têm a prática de salvar esses vídeos, de gravar pra elas em CD e assistirem mais de uma vez em função da internet. (Tutora P/SM)

O Ambiente Virtual de aprendizagem, as videoconferências, cada aluno ter e precisar saber utilizar o computador com internet. (Tutora N/CX)

Na concepção dos tutores, as tecnologias utilizadas foram muito significativas. No AVA, os alunos tiveram à disposição vídeos, participaram das videoconferências, do fórum e do *chat*, usaram a internet para pesquisa e acessaram *e-mails*, dentre outros.

Os desafios do cotidiano dos tutores emergiram das diversas demandas e solicitações feitas pelos alunos. Nas primeiras turmas, havia a ideia de que o tutor era quem solucionava o todo, mas, nas turmas seguintes, os alunos perceberam o tutor como um orientador pedagógico, que os auxiliava a dirimir dúvidas, em relação às postagens de trabalho, às tarefas em parceria com o professor especialista.

Elas precisam bastante da gente, principalmente no início do curso: como é que é que se organiza a questão para dar conta

daquela semana, naquele período, na conta do conteúdo naquele período, se não der conta depois; fica bem difícil, então, essa disciplina, essa organização. Quando elas têm dificuldade pra se reunir com os colegas, elas procuram o tutor, nessa turma nem tanto, a turma no período de transição na função do tutor, agora, na primeira turma, o tutor era o psicólogo, era o professor, o amigo que estava ali pra ouvir o desabafo, e, nessa turma, o trabalho do tutor esta bem em média, contribui nesta questão de postagem de caminhos para realizar tarefas de parceria com a professora especialista e bem pedagógicas. (Tutora P/SM)

Em primeiro lugar é a busca da autonomia, pois é necessário muita disciplina para que um estudante tenha sucesso nos estudos. Um aluno relapso, sem organização, não consegue estudar na EaD. Alguns alunos buscam a EaD pensando que há mais facilidades por ser a distância, e desistem dos cursos por perceber que necessitam de muito mais estudo, dedicação e persistência. (Tutora N/CX)

A autonomia é fundamental no trabalho com a EaD, pois proporciona ao aluno maior organização em seus estudos, o que faz com que se comprometa com suas obrigações acadêmicas, e que são necessárias dedicação e persistência. Ao se trabalhar com EaD constata-se algumas dificuldades nos alunos de compreenderem a EaD como uma modalidade que requer muito estudo e empenho, para que eles consigam atingir os objetivos propostos em cada módulo.

Acredito que seja apenas o tempo que os estudantes precisam para perceber a EaD, como uma modalidade de estudo, que requer mais dedicação e estudo. A resistência de alguns para a utilização do computador, pois os filhos têm prioridade na utilização do mesmo. (Tutora N/CX)

Eu acho que a distância acaba envolvendo mais, porque o fato de ser em módulos as alunas estudam naquele mês, ou naqueles dois meses, ou naquelas quatro semanas, aqueles assuntos e só, aquele assunto não é estudado dessa forma no presencial, isso eu vejo como bem positivo a distância. (Tutora P/SM)

As tutoras também destacam as resistências dos alunos em aprender a utilizar o computador e a internet como um recurso educativo. Reforçam, em seus dizeres, que, inicialmente, muitos desses alunos acreditavam que estudar na modalidade EaD fosse menos exigente que na presencial, e perceberam que o envolvimento e o empenho por parte deles devia ser intenso.

6.2 Caso UFRGS

Concepções dos alunos

Ao serem questionados sobre se conheciam ou não o Projeto de Desenvolvimento Institucional PDI/UFRGS e o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia EaD/UFRGS, em muitos momentos os alunos disseram desconhecer ambos.

No início do curso, tivemos acesso a uma cartilha do curso contendo informações sobre o Projeto Pedagógico. Este foi entregue a cada aluno para ser lido em casa. A proposta foi se aprimorando no decorrer do curso, através das novas necessidades que foram surgindo. (Aluno G/TC)

Não. Como não conheço o Projeto Pedagógico nem o PDI, fica difícil responder se as concepções educativas expressas neles se efetivaram no currículo do curso. (Aluno I/TC)

Não me lembro de conhecer o PDI e o Projeto Pedagógico. (Aluno L/AL).

Não conheço. (Aluno J/AL)

Nos depoimentos dos alunos foi unânime o desconhecimento do PDI, e um conhecimento parcial do projeto do curso. Os poucos alunos, que se lembram de ter recebido ou lido o projeto do curso, perceberam que este foi se adaptando às necessidades que surgiram ao longo do curso. Já a maioria dos alunos não se lembra de ter feito contato com o Projeto Pedagógico, portanto, não destaca nenhuma observação sobre os referidos documentos.

Os alunos enfatizam que consideram o curso inovador, a partir das vivências obtidas no decorrer do curso, o qual lhes possibilitou diversos aprendizados, que contribuíram qualitativamente para o entrelaçamento teoria/prática, dando visibilidade aos fazeres da prática docente.

Sim, considero inovador, porque é voltado para professores atuantes, o que possibilita colocar em prática a teoria estudada, quase que imediatamente. É a inovação que qualificará tua prática. (Aluna L/AL)

Sim, este curso é inovador, como um curso a distância e, portanto, com características diferenciadas quanto à forma de ministrar o conhecimento, pode ser considerado muito inovador. (Aluna H/TC)

Com certeza, pois além de favorecer nossas práticas quanto educadoras, ainda nos possibilitou um ressignificar frente às

nossas falas, atitudes e, principalmente, nossas atividades.
(Aluna M/AL)

É Inovador sim. Por não relevar atividades em cartilha e propiciar oportunidades de crescimento junto às novas tecnologias. (Aluno G/TC)

Percebe-se, na concepção de alunos, que o presente curso apresenta elementos inovadores, busca superar a lógica de atividades em cartilha, pré-elaboradas; diversifica os recursos e o acesso às informações e aos conhecimentos, e contribui para a qualificação das práticas docentes, a fim de possibilitar autonomia aos processos de aprendizagem.

Propiciar uma autonomia para os alunos, de maneira que estes possam construir seus próprios conhecimentos. Justamente refletir individualmente, em nossos lares, sobre os textos e materiais disponibilizados aos alunos. (Aluno G/TC)

Sair da postura de espectador e passar a intervir no próprio processo de aprendizagem... o estudante constrói seu caminho e seu conhecimento, por ele mesmo, se tornando autodidata, ator e autor de suas práticas e reflexões. (Aluno H/TC)

Fica explícita, na fala dos alunos, a importância da construção autônoma do conhecimento, havendo, assim, maior significado de apropriação desse conhecimento, em que o aluno avança do estágio de receptor de informações para o de ator desse processo.

Em alguns relatos, os alunos afirmaram que a metodologia de trabalho utilizada durante o curso tem “[...] características diferenciadas quanto à forma de ministrar o conhecimento, que pode ser considerado muito inovador” (Aluno H/TC). Também destacam o uso de metodologias diversificadas e apoiadas em elementos construtivos aos processos de aprendizagem, juntamente com os recursos tecnológicos educativos: “a utilização da tecnologia como metodologia de ensino também é uma inovação muito importante, pois nos abre caminhos a outras experiências e podemos levá-las para nossa prática docente” (Aluno I/TC).

O profissional, ao fazer uso do conhecimento pedagógico e das novas tecnologias para inovar seu trabalho educativo em escolas e outras organizações sociais, assume caráter de garantia, no contexto da prática, para a aprendizagem, conforme se lê no depoimento a seguir.

A metodologia utilizada para nos apresentarem os conteúdos de cada interdisciplina, nos garante uma aprendizagem concreta, pois sempre temos que aliar teoria e prática... Ao planejarmos atividades práticas que objetive a teoria estudada e a colocamos em prática, conseguimos ter um melhor aproveitamento e uma melhor aprendizagem do que está sendo exposto. (Aluno I/TC)

Em diversos momentos, a relação teoria/prática destaca-se como um momento importante para a formação e atuação profissional, pois situa o acadêmico na realidade educacional de diversos espaços da sociedade.

Primeiramente, o que foi de mais significativo até agora é a combinação direta da teoria com a prática, pois, em todas as Interdisciplinas cursadas, as atividades solicitadas a nós, pediam que colocássemos em prática para discutirmos os resultados, ou que pensássemos em atividades que contemplassem o que nos era pedido, pensando em alguma turma de Educação Infantil ou Séries Iniciais. (Aluno I/TC)

Da transposição teórico-prática emergiram questões fundamentais para os espaços acadêmicos de formação. Compreende-se que a teoria oferece instrumentos e embasamentos para análise e investigação; permite questionar práticas institucionalizadas e prima por práticas que atendam às diversidades e às necessidades presentes no contexto vivido pelos alunos.

As práticas mais importantes foram as que tinham como pressuposto trabalhar levando em conta a realidade dos alunos e suas necessidades. (Aluno J/AL)

Também foram importantes as práticas realizadas a partir das necessidades específicas de determinados alunos, chamados alunos com necessidades educacionais especiais. A partir da cadeira que trata especificamente dos alunos especiais, consegui que, em minha escola, a sala de informática, a biblioteca e a sala de áudio e vídeo fossem reinstaladas no andar térreo da escola. Fruto de discussões que provoqueei entre meus colegas, após as leituras da interdisciplina Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. (Aluno J/AL)

Essas práticas possibilitaram novas visões e interpretação de situações vividas no cotidiano escolar, conforme citado pelo Aluno J/AL, porque os estudos feitos na interdisciplina “Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” e os debates produzidos com os professores e colegas proporcionaram grande mudança em sua atuação prática.

Ao estudar o próprio cotidiano da aprendizagem, o aluno busca dar maior significado ao conjunto de teorias estudadas, as quais lhe permitem reflexões e análises sobre fatos do dia a dia.

Outra inovação bastante importante em nossa formação é a exigência de reflexões de nossas próprias aprendizagens realizadas no *blog*, através de um Portfólio de Aprendizagem, pois isto nos permite avaliar como está se desenvolvendo nossa aprendizagem. Este exercício nos ajuda também enquanto educadores, pois temos condições de avaliar nosso trabalho e avaliar o desenvolvimento de nossos alunos, através da reflexão. (Aluno I/TC)

Percebe-se, portanto, a importância de um processo avaliativo na formação docente do aluno, que exija reflexão crítica sobre seu processo de aprender e, conseqüentemente, do seu fazer docente. Tem-se destacado como uma boa prática o trabalho avaliativo através de Portfólio de Aprendizagem, considerado pelos alunos um grande momento para avaliar seu próprio aprendizado. Essa também é uma prática significativa para ser desenvolvida no fazer escolar.

Outras práticas são consideradas significativas, especialmente as que apresentam contribuições à prática docente, destacando-se a importância dos princípios teóricos relacionados à pedagogia e à psicologia.

As práticas que envolveram princípios teóricos ligados à Psicologia e à Pedagogia foram de suma importância para minha formação, pois trouxeram informações que se refletiram na organização de meus planejamentos, tornando-os mais coerentes e fundamentados. Contudo, algumas interdisciplinas apresentaram-nos um trabalho voltado para a prática, trazendo inclusive dicas e exemplos de atividades pedagógicas, que também foram bem-significativas à minha formação e atuação profissional. (Aluno H/TC)

Atividades práticas foram bastante relevantes, bem como as visuais, podendo, assim, ser citadas atividades de Artes, didática da Matemática, Teatro na educação e EJA. (Aluno G/TC)

Destacam-se, também, as interdisciplinas que trabalharam com artes, didática da matemática, teatro e EJA. As interdisciplinas significativas foram as que possibilitaram aprofundar os conhecimentos dos alunos, estabeleceram conexões do planejamento com os contextos estudados, aprimoraram a formação e a atuação docente, especialmente dos alunos que já atuavam na docência e passaram a

buscar um curso superior com grandes expectativas de inovação: “É a inovação que qualificará tua prática” (Aluna L/AL).

Vislumbram-se, também, outras práticas expressivas:

O uso das tecnologias na educação também foi uma nova oportunidade para inovar a nossa prática docente. Aprendemos a utilizá-la de forma pessoal, bem como aplicá-la em nossas aulas. (Aluno I/TC)

Como citei anteriormente, a tecnologia aplicada na educação é uma das grandes inovações do curso, bem como o entrelaçamento da teoria com a prática. (Aluno I/TC)

Assim, ressalta-se que as tecnologias utilizadas na formação de professores possibilitaram adentrar nos espaços educacionais informatizados e aprimorar a cultura escolar, reconhecendo-se e valorizando-se a diversidade, com base na integração de saberes e na busca autônoma e interativa do conhecimento.

O uso das redes e dos ambientes virtuais permitiu o desenvolvimento de novas estratégias, mediante a utilização de diferentes técnicas e metodologias educacionais, como se observa nos depoimentos a seguir:

As tecnologias empregadas, como: *blogs*, PBWorks, diálogo por *chat*, etc. não apenas para fins avaliativos como, também como meios de socializar nossos saberes e pontos de vista na rede, [colaboram] para que outras pessoas possam se apropriar destes conhecimentos e, através deles, [oferecer] atividades que permitam troca de informações entre os alunos e a partilha de experiências profissionais e acadêmicas, através destes ambientes virtuais, os quais, diga-se de passagem, são muito úteis às aprendizagens dentro e fora da EaD. (Aluno H/TC)

Uso de *blog*, *works* e *e-mail* como ferramenta de construção de conhecimento. O ambiente do ROODA também foi fantástico, pois ele está sempre à nossa disposição, é um espaço de troca muito interessante. (Aluno J/AL)

O ambiente virtual de aprendizagem tem promovido, através de suas ferramentas de comunicação, interações com os diferentes atores envolvidos, ao se realizarem, preferencialmente, atividades de acompanhamento, comunicação, debates assíncronos, divulgação de materiais, propostas de atividades e postagem dos trabalhos realizados. O *blog*, por sua vez, também é citado:

Blog (por oportunizar trocas de ideias pedagógicas); PBWiki (por oportunizar proliferar as informações); *Power Point* (por oportunizar uma ideia mais inovadora). Essa contribuição é magnífica, pois nos dá condições de termos acesso a novas informações, a compartilharmos nossos conhecimentos, bem como inovar em nossas aulas. (Aluno G/TC)

A utilização dos *blogs*, como ferramenta de registro de atividades, bem como de reflexões pessoais; o uso do PBWoks que oferece muitas ferramentas ampliando nossas possibilidades para uma prática docente e discente; o uso de *e-mail*, MSN (ou outros), videoconferência, como forma de participação coletiva, troca de informações e debates. (Aluno I/TC)

O curso está ancorado no ambiente ROODA, uma das plataformas oficiais da UFRGS para educação a distância, no qual se realiza a maioria das atividades. Juntamente com esse ambiente, usam-se outros ambientes gratuitos – *blog*, *wikis*, *sites* de compartilhamento de fotos e vídeos – dentre outros ambientes disponíveis na web, que atendem às orientações do curso e contribuem para a prática desenvolvida pelos alunos no contexto escolar.

As contribuições são fundamentais para um desenvolvimento da formação docente, pois é fundamentalmente através das tecnologias que a Educação à Distância acontece. Ela, além de contribuir para o andamento do curso, também nos proporciona uma nova experiência e que podemos transpô-la para nossa prática docente. (Aluno I/TC)

Acredito que cada interdisciplina trouxe sua contribuição significativa e apropriada às nossas práticas pedagógicas, pois trabalhar com o conhecimento prévio do aluno não tem preço. (Aluno M/AL)

Observa-se que o trabalho desenvolvido nas interdisciplinas tem grande repercussão nos espaços escolares, nos quais são ressignificadas as experiências advindas do cotidiano dos alunos, de seu conhecimento prévio, a fim de problematizar e reconstruir novas práticas.

Frente a esse movimento metodológico das interdisciplinas, apoiadas em engajamentos tecnológicos diversificados e embasadas em princípios curriculares que norteiam diferentes modos de ensino e aprendizagem, surgem diversos desafios no cotidiano acadêmico dos alunos.

Acredito que o maior desafio seja romper com o sentimento de inferioridade que estes cursos de EaD ainda causam nas pessoas. E, pelas suas características próprias, como a cons-

tante inovação tecnológica e pedagógica, o aluno precisa estar permanentemente atualizado e disposto a se reciclar. (Aluna L/AL)

Em geral penso que há muito a crescer, pois, em grande parte, as cartilhas são supervalorizadas. No entanto, no PEaD as redes de estudo nos ambientes virtuais desmistificaram bastante este conceito. (Aluno G/TC)

Está presente o desafio de romper certos preconceitos que permeiam a sociedade, dentre os quais a inferioridade dos cursos, na modalidade EaD. Portanto, é preciso investir na qualidade dos cursos EaD, e superar certas precariedades encontradas.

Os cursos EaD podem ser considerados inovadores pela sua forma diferenciada de ministrar o conhecimento, porém percebo que a EaD da UFRGS apresenta uma metodologia distinta dos demais. Conheço cursistas de EaD que não precisam dedicar tanto tempo à sua formação tampouco recebem um apoio de tutoria como recebemos. (Aluno H/TC)

A Pedagogia EaD da UFRGS visualiza uma perspectiva de formação e de educação continuada, apoiada em princípios sociais, históricos, políticos e culturais nos quais se insere, o que permite aos sujeitos envolvidos refletirem sobre suas culturas e os contextos sociais a que pertencem.

Adentrando nesse movimento de ensino e aprendizagem em EaD, encontra-se o desafio de organizar o tempo para o processo individual de estudo e aprendizagem:

Penso que o principal desafio é a organização do tempo, pois são muitas exigências a serem cumpridas. Para que a aprendizagem realmente se efetive, é preciso uma organização no tempo que dispomos para a realização das atividades, para que elas sejam bem-feitas e que estejam de acordo com a proposta. (Aluno I/TC)

Aprender a organizar e aproveitar o tempo. Do contrário não se consegue dar conta. O EaD exige que se busque constantemente tais informações. O que te é fornecido pelo professor é um início de caminho. Na medida em que o tempo passa, você tem necessidade de ler mais, buscar novas referências. (Aluna L/AL)

Esse desafio está na própria organização do tempo, principalmente quando se trata da organização individual de cada aluno, pois, pela facilidade que a EaD proporciona de romper com tempos e espaços predeterminados para aprender, alguns alunos ocupam

o tempo com outros afazeres da vida diária, restando-lhes uma pequena parcela de tempo para o estudo. Assim, esse processo de ensino e aprendizagem em EaD gera dificuldade de trabalhar com as tecnologias, conforme o registro a seguir:

Eu diria que a principal dificuldade é o uso das TIC. Embora, tenhamos nos familiarizado com essas ferramentas, sempre há algo novo para aprender. Até porque, a cada dia há uma novidade tecnológica à nossa disposição. Se antes deveríamos estar sempre nos atualizando, hoje temos que estar literalmente conectados com o mundo das TIC. (Aluno J/AL)

No entanto, as dificuldades relatadas pelos alunos permeiam a capacidade de aprender a organizar seu tempo de estudo, criam uma cultura acadêmica de estudos individuais e coletivos, através de novas interações tecnológicas, que vão além do presencial; sendo desafiados a aprender virtualmente, em interações síncronas e assíncronas, compatibilizadas no ambiente virtual e nas páginas da *web*.

Concepções dos professores

Ao se conversar com os professores do curso, observou-se que ambos mostraram-se comprometidos com a formação docente oferecida pelo curso de Pedagogia EaD/UFRGS. E, ao serem questionados sobre seu conhecimento e sua participação no projeto pedagógico, responderam:

Teve uma reunião inicial, antes de iniciar o curso, onde se reuniram todos os professores e a coordenação, e eles colocaram alguns aspectos, assim, mais gerais do curso. (Professora T/TC)

Antes de trabalhar no projeto como orientador do estágio, eu li os documentos porque, a partir deles, ia me servir de base, principalmente naqueles aspectos mutantes na questão da educação da escola e no lugar da existência na articulação com tecnologia da informação. (Professor U/AL)

Ambos os professores afirmam conhecer o projeto de curso que lhes foi apresentado coletivamente ao participarem da reunião com a coordenação do curso. Destaca-se a importância dessa interação, a fim de desenvolver os objetivos propostos no curso e voltados à realidade educacional presenciada. Em relação ao PDI, os depoentes afirmaram não o conhecer.

A proposta de curso, na concepção dos professores, visa uma formação imbricada em estudos teóricos e práticos, e busca problematizar práticas existentes, vividas no cotidiano educacional, para qualificá-las.

Como professor orientador o que deu para perceber é que a proposta do curso, ela a primeira coisa que caracteriza ela, impacto no ambiente da escola fazendo com que aqueles estagiários, aqueles profissionais da escola e em educação comecem a desenvolver uma determinada proposta com determinada estratégia pedagógica, impacto de tal ponto na escola que as colegas de série começaram a busca e a troca de figurinha, tipo isso. A segunda é a prática de determinados professores, que antes elas já tinham o curso técnico e atuavam numa determinada série, com o curso elas tiveram uma atuação mais diferenciada, isso deu para perceber, inclusive na fala e na maneira como elas articulavam as informações vindas de outros. (Professor U/AL)

Agora me lembro de uma coisa bem forte, e ponta foi do curso ser interdisciplinar, e teve bastante acento nesta característica, de procurar manter muito diálogo entre os professores, assim, e a gente procurou se reunir com alguns, não porque o curso promovia isso, mas mais, por exemplo, aconteceu muito porque a gente já se conhecia, eu conhecia a professora, e aí a gente fazia esses elos bastante. Mas mais porque eu já conhecia a professora e ela é minha amiga fora daqui, então isso facilita bastante. (Profa. T/TC)

Segundo os depoimentos dos professores, o curso tem apresentado movimentos pedagógicos que impulsionaram certas mudanças nas práticas dos professores-alunos do curso; geraram certo impacto sobre o que já estava estabelecido como atividades/práticas rotineiras, fazendo desses momentos uma análise crítica, uma reflexão sobre seu fazer docente. Na mesma alçada, essas mudanças têm se refletido na prática das demais professoras, colegas de escola, o que produz um novo movimento didático no cotidiano escolar.

O movimento metodológico interdisciplinar foi um ponto positivo para o curso, enquanto proposta para aproximar diálogos, ideias e planejamentos. Mas esses vínculos, em alguns casos, perduraram mais pelas amizades e afinidades e geraram pequenos grupos de trabalho. No entanto, ao se questionar se esse curso de Pedagogia EaD é um curso inovador, obteve-se o seguinte retorno dos professores:

Eu acho que sim, mais é preciso ter cuidado na questão do inovador; eu acho que este curso qualificou muito mais a

atuação dos professores que estão atuando, [...] na medida em que estes professores começaram a apresentar suas práticas, utilizando outros instrumentos, outras estratégias pedagógicas para fazer com que, para que o processo de ensino e aprendizagem acontecesse, porque a questão da inovação está no reorganizar a prática e as estratégias pedagógicas, na qual elas estavam até habituadas a fazer agora, começaram a fazer diferente. Este é o aspecto inovador. (Professor U/AL)

Eu acho que tem inovações sim, mas eu acho que tem coisa que ele tem que melhorar muito. (Professora T/TC)

Nos depoimentos dos professores aparecem momentos que primaram por ações inovadoras e, quando se lança um olhar para o todo do curso, fica evidente que essas ações aconteceram em alguns momentos do curso, havendo diversos pontos a serem revistos.

A proposta do curso exige um constante movimento de análise e reflexão, vinculado ao desempenho e às demandas advindas do contexto prático vivido pelos alunos, em seus espaços de docência. Esse movimento desencadeou-se durante todo o curso, com maior ênfase no momento dos estágios.

Eu acho que as principais inovações são os polos e a possibilidade da produção pessoal que atravessa toda a grade curricular, como eu fui entrar no final eu comecei a perceber que havia um diferencial na postagem, da análise, de avaliação de semana a semana, na semana tinha que ser feita uma reflexão, e isso aparecia. (Professor U/AL)

Então eu acho que em muitos pontos sim, porque tem uma disciplina que se chama Seminário Integrador, e tem uma ferramenta que é dos blogs aonde eles fazem a reflexão da interdisciplina, então eu tenho a impressão, acho que mensalmente eles façam reflexões articulando todas as interdisciplinas, então eu vejo no tempo inteiro, quando eu olho os *blogs* isso acontecendo. (Profa. T/TC)

A ação pedagógica passou, na concepção dos professores, a ser entendida como um processo de construção e reconstrução do conhecimento, desenvolvida mediante procedimento coletivo e interativo entre os atores envolvidos. Esse artifício de reconstrução proporcionou momentos de reflexão sobre a ação produzida, com a intenção de lançar novos olhares sobre esse fazer.

Essa prática reflexiva busca tensionar e desacomodar dizeres e fazeres corriqueiros, para desenvolver novas habilidades docentes ao se adentrar na construção de novas competências, que atendam aos desafios da atualidade. Com isso, destaca-se o desempenho pe-

dagógico produzido com as tecnologias, conforme é destacado pelos professores:

A possibilidade do fórum é quase que técnica, é imediata, porque se coloca numa posição logo em seguida o outro já reage, que acho que cria a ideia da rede, eu acho que isso é um elemento diferencial que já os alunos do presencial já não tem, a ideia da rede, de conecta, entra a identidade do grupo, de propostas colaborativas, antes de eu ou a tutora identificar já tinha um outro dizendo, há isso tá em tal lugar, ou veja, isso já falou ou um deles já falou isso, quando eu entrava já tinha se modelado, modo da situação para se dar conta do problema que um deles tinha levantado. (Professor U/AL)

Destas, o fórum principalmente, como já falei em momentos anteriores. Olha não é de ensino e aprendizagem, mas foi pra nós, que para gente organizar o nosso próprio trabalho entre os tutores e professores, foi a questão das tabelas no GoogleDoc, porque daí todos podiam acessar o tempo inteiro, eu seja, ele fica armazenado *online*. E eu e as tutoras que trabalhavam comigo é que tínhamos acesso, então entrávamos lá e alterávamos o que precisava, então não era necessário trocar de arquivo, ele ficava armazenado o tempo inteiro, ele foi um trabalho interativo *online*, e também tem o que fica público para as alunas. E, essas tabelas foram bem-interessantes pra mim, me chamou muito a atenção, porque pra nós o trabalho com eles a distância eu achei que foi muito repetitivo. Então, a única coisa que eu achei que foi diferente foram os fóruns, porque senão é muito essa coisa, pergunta resposta, aí eles mandam um arquivo aí tu corrige, devolve, né, e ficava nisso. (Professora T/TC)

Observa-se que as tecnologias têm proporcionado novas mudanças no processo de interação e comunicação, especialmente na aprendizagem dos alunos de EaD, em que há descentralização do papel do professor. Assim, ocorre mais interação entre os alunos, com a possibilidade de ver a contribuição de outros colegas e, ao mesmo tempo, contribuir, sem esperar apenas pelo professor, e socializar dúvidas com os tutores, dentre outros envolvidos no processo.

A plataforma utilizada permitiu construir uma linguagem, com mais possibilidades de aprender, de usar a internet, tendo, então, a possibilidade de romper com as fronteiras do curso; e a outra plataforma agrega outros suportes estéticos para pensar na questão da informação de colocar filmes, colocar figuras, de colocar produção, a própria produção dos alunos; isso eu achei importante de fazer com que o aluno produzisse seu próprio material, produzisse e colocasse na

rede, e, ao mesmo tempo, fazendo um link com a família. Então, essa é uma outra coisa que me chamou a atenção, tinha famílias que estavam acompanhando a produção não só a do seu filho mas da turma, então determinadas experiências pontuais e que são interessantes, e que normalmente se tem no presencial experiências dessas. Em determinados lugares privilegiados, Colégio Farroupilha, faz um livro-poesia das crianças, aí produzem toda essa história, mas não nesses lugares aonde a gente circulou, são doze escolas municipais e estaduais, com toda a precariedade e mais os preconceitos que se tem, em relação à escola pública. (Professor U/AL)

As TIC têm possibilitado maior interação entre os envolvidos no processo de formação acadêmica e, também, se alastram para a construção de outras redes; fazem *links* com novas pessoas, aproximam mais as famílias para o espaço das tecnologias. Também possibilitam a produção em rede, pois, mesmo em espaços distantes, foi possível interagir com as comunidades virtuais organizadas no curso, publicar os materiais construídos, e permitir que outras pessoas pudessem ler e fazer referências sobre esses materiais, podendo fazer ligação com produções feitas por outros grupos.

Durante esse movimento pedagógico e acadêmico de formação, na modalidade EaD, repercutiram diversos desafios, destacados pelos professores frente ao distanciamento da interdisciplinaridade entre algumas disciplinas, e a dificuldade de os alunos fazerem articulações e sínteses:

De suprir essa distância da interdisciplinaridade, as faltas, não é só aluno com o texto que ele vai aprender, e muitas coisas que aconteceu muito nesse semestre foi, tu selecionava um texto e tinha várias questões pra colocá pros alunos, então era essencial a nossa intervenção ali, porque tinha coisas que a gente não concordava com o texto que tava proposicionalmente ali pra eles perceberem aquilo e, muitas vezes, era um texto complexo, não era só aquela questão que eles iam fazer; então, ficava muito difícil ir e voltar sabe e, assim, fazer uma intervenção e ver o que eles responderam porque, assim, é uma cultura muito..., principalmente por elas já serem professoras. Muitas delas já trabalham de manhã, tarde e noite; muitas delas postam o trabalho e não querem mais voltar ao trabalho sabe, tem até reclamação: *Ah! Eu já posteí, então quem que eu reveja tudo de novo!* Então tu tá com uma postura sabe, é a distância faz parte e, às vezes, não era o retorno ao texto que acontecia, era só a inclusão de um parágrafo ou de uma linha, que não houve revisão qualitativas naquele trabalho com base na intervenção que você fez. Então, isso aí eu achei bem complicado, como um desafio. Então, acho que

também a gente tem que ensinar coisas de escritas, tem uma coisa que eu sempre comento, essas pessoas são professoras que tu vê que teu texto não apresenta coesão e coerências, então tu vê que elas estão ensinando coesão e coerências aos próprios alunos sabe, e elas não escrevem correto isso; então isso é bem complicado sabe. Isso falta muito até na questão da escrita, tem colegas que dizem [que] isso não é papel da universidade, mas muitas coisas eles chegam e aprendem aqui. (Professora T/TC)

Eu acho que é a possibilidade de se fazer as articulações, de fazer a síntese de fazer uma reflexão sobre a prática de proveito que a tecnologia de formação, ela não é instrumental, a técnica não é só uma opção técnica, ela também é política e esse desafio, nem sempre os alunos que passam pelo curso têm presente uma opção técnica, não só uma opção técnica, ela também é uma opção política. Eu acho que a dificuldade maior é o ativismo de quem está fazendo o curso a distância, e, ao mesmo tempo, está trabalhando, e de uma certa maneira é a dificuldade de todos os estudantes, adultos que, ao mesmo tempo, está trabalhando e tem que produzir o material. Mais ainda é o caso de determinados alunos a distância, é que eles passaram muito tempo sem esse treinamento, essa defasagem de tempo faz com que o treino de escrever, de produzir de estar conectado seja um pouco mais complicado, eu acho que depende também dos lugares onde cada um é, inserido que a prática não depende só do convívio do contexto, da proposta pedagógica da escola; até que ponto a escola tem interesse ou não de desenvolver este tipo de atividade esse é um dos desafios, nem sempre as escolas estavam conectadas ou têm, ou então acaba reduzindo a possibilidade de se construir todo esse conhecimento. (Professor U/AL)

Conforme relato dos professores, é importante que haja maior comprometimento na construção da aprendizagem por parte dos alunos, com a produção das atividades propostas e com o processo de reflexão e reconstrução de suas escritas, pois este é um formidável momento para a aprendizagem reflexiva. Assim, considera-se fundamental para a EaD, especialmente no Ensino Superior, a superação da postura passiva e receptiva, para desencadear uma postura ativa, interligada e conectada com os diversos meios tecnológicos, corroborando a seguinte prática:

Eu acho que, como outro desafio, é trabalhar a inclusão como categoria-chave na aprendizagem e pensar a questão dos ritmos, dos tempos de cada um, de como é que isso pode traduzir em ter uma proposta inclusiva, aí eu tenho aqui um exemplo bem presente, tendo uma situação dentro de uma sala de aula de uma escola de periferia, municipal. A escola

não tinha um laboratório, mas tinha um computador num canto, então o professor desenvolvia sua prática dentro dos espaços tradicionais, mas o computador estava ligado e conectado, então aqueles alunos estavam mais adiantados ou tinham um *insight* mais rápido, eles iam no computador. Eu vi um dos meninos que estava lendo ajudando outro que estava quase lendo, enquanto o resto da turma ainda estava articulando a questão do processo do leitor; [...] essa foi a sugestão da gente, pensar no trabalho de conclusão em cima deste evento específico que me parece significativo. (Professor U/AL)

Nesse depoimento paira o desafio de se trabalhar mais intensivamente com o tema Inclusão, nos mais amplos aspectos, e se adentrar em um trabalho acadêmico e pedagógico que contemple a compreensão dos tempos e ritmos de aprendizagem de cada aluno, e gere uma postura de trabalho inclusiva.

Também aparecem alguns pontos críticos destacados pelo depoente, em relação ao curso, aqui destacados no intuito de servir como um processo de reflexão e qualificação do curso.

Eu acho, assim, que a única coisa que ficou bem claro é a questão da interdisciplinaridade mesmo; outra coisa que não está dita, mas que a gente percebe é que há um acento construtivista. Isso também aparece *nos e-mail* que vai circulando assim, até mesmo dos estágios, inclusive que eu li, então me deu um estalo muito grande sabe. Mas não sei se eles querem deixar isso muito marcado sabe, isso é uma coisa que eu vejo circulando muito entre as alunas. Talvez pra dar mais liberdade pra cada um sabe, que, no caso da nossa interdisciplina, a gente não se considera sabe, assim, seguindo apenas essa linha. [...] Com algumas interdisciplinas isso acabava ficando mais limitado, porque não fechavam as linhas teóricas. (Professora T/TC)

Então, está clara, na concepção da professora (T/TC), a menção ao curso em relação à interdisciplinaridade e ao construtivismo, proposta central do curso. No entanto, aponta-se que isso não pode permanecer como um único pensamento no curso, pois se limitar-se-ia o olhar em relação a outras correntes teóricas, que também contribuem significativamente para o desenvolvimento das interdisciplinas.

Há, assim, a necessidade de maior aprofundamento teórico no curso e um processo avaliativo que contemple critérios claros.

Às vezes, tem essas limitações que eu te falei, que às vezes é bem complicado, porque falta rigor teórico e tem uma aproximação então que quem é que faz esse papel então de mostrar para os alunos né, então, o pessoal do seminário integrador fica muito parado, e não conhecem todas as teorias que são trabalhadas dentro do seminário integrador, por exemplo, dentro da minha própria interdisciplina. Às vezes, eu tinha que ficar mostrando, e isso me tomava muito tempo de outros assuntos em que a gente tava trabalhando na interdisciplina, isso foi bem complicado. Alguns pontos foram bem produtivos, como eu tava te falando antes, da leitura de mundo e letramento, alguns pontos que aconteceu bem, bem, bem forte, bem marcados, então era um senso comum que estava bem embaralhado os dois pontos, então que pra eu poder trabalhar essa questão do letramento, eu tinha que desembaralhar isso primeiro, e isso demorou, levou muito mais tempo, então isso era uma coisa que estava computada desde o início, então são coisas que tu vai tendo que adaptar tudo o que planejou para dar conta de coisas que vão surgindo. (Professora T/TC)

Critérios de avaliação, tua turma não é igual a do outro, então tu tem que combinar com as outras quatro interdisciplinas, então tem muitos problemas sabe, tu tem que ter mais autonomia, sabe. É por isso que eu acho, assim, tem uma série de fatores que estão permeando a questão das tecnologias, assim, que é as próprias relações que elas vão se dando é que fazem que tu use de um jeito e não de outro, com outra tecnologia com que eu estou te dizendo né. (Professora T/TC)

Contudo, observa-se a dificuldade por parte do aluno em se dedicar de modo intenso aos estudos, e, em muitas situações, os professores também refletem esse entendimento, e não exigem do aluno essa dedicação, ocorrendo, assim, a falta de maior aprofundamento teórico sobre os temas estudados e a clareza nos critérios de avaliação. Em relação ao processo de cada aluno e ao trabalho realizado pelos professores em cada polo, percebe-se que, em muitos casos, não foi respeitado o processo individual do aluno, estava determinado que todos os professores avaliariam todos os alunos da mesma forma.

Em relação a esse problema, a professora (T/TC) faz a seguinte proposição ao curso:

Eu penso que tinha que ser mais equilibrado o presencial e a distância, porque quando eu olho os fóruns, os blogs, isso tudo eu acho ótimo, mas ao mesmo tempo tem que ter mais presencial, porque às vezes tu vê alunos que não participaram e chegam no final e postaram tudo e tal e daí. E, daí

que eles não tiveram apropriação, mas pela coordenação do curso, como funciona esses alunos eles vão passar, então todo o semestre eles vão andando assim, então a gente se vê meio sem recursos pra poder, tipo se tu tá em aula, ele tá sentado ali, mas ele tá, ele tá se apropriando de alguma forma, daquilo dali, sabe. (Professora T/TC)

Constata-se a necessidade de mais encontros presenciais – equilíbrio entre o presencial e a EaD –, pois ainda está bastante presente a concepção do professor presencial para interagir com a turma, perceber o processo de aprendizagem do aluno no modo presencial, com o intuito de acompanhá-lo no processo, pois nem todos os alunos participam das interações nos AVA. Há casos em que os alunos apenas postam seus trabalhos, e ficam certas dúvidas por parte do professor ao avaliar essas produções.

Concepções dos tutores

Nos depoimentos dos tutores sobre os contatos e conhecimentos do PDI da Instituição e projetos pedagógicos, constatou-se que eles não conhecem o PDI, porém, em relação ao projeto pedagógico, assim se expressaram:

Ah, não me lembro do projeto de curso, mas foi nos apresentado e entregue um Manual, com tudo isso. (Tutora P/TC)

O curso PEaD iniciou em julho de 2006 e comecei atuar como tutora de polo em 2007, no primeiro semestre, quando tivemos a apresentação do PEaD e seus princípios norteadores. No decorrer do curso, houve um forte empenho e dedicação por parte de todo o grupo docente. (Tutora Q/AL)

Os tutores demonstram ter conhecimento prévio sobre o projeto do curso, destacam que um dos pontos fortes da efetivação do projeto foi o grande empenho do grupo de docentes, fundamental para alcançar as metas e os objetivos estabelecidos no projeto. Para os tutores fica evidente que o curso apresenta um trabalho inovador:

Acredita-se que sim, foi um curso inovador. A coordenação faz um grande esforço. Semanalmente (ou por período) é postado uma proposta pelo professor, com prazo estipulado, e os alunos têm que cumprir com o prazo. (Tutora P/TC)

Foi realmente um curso inovador, pois oportunizou aos docentes a qualificação para a utilização de recursos informáticos nas escolas, para assim criar uma cultura de redes cooperativas, no desenvolver da prática pedagógica, fazendo a relação constante entre a prática e a teoria. (Tutora Q/AL)

Os relatos explanam o significado do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos que, em sua maioria, são professores atuantes nas redes de ensino. Assim, essa formação buscou atender às necessidades advindas do exercício de suas práticas, a fim de aproximar teoria e prática vinculadas aos espaços acadêmicos e escolares e, também, aproximar o uso educativo das tecnologias, para desenvolver novas competências e culturas inerentes ao atual século.

As principais ações destacadas durante o curso pelas tutoras foram:

Poderia fazer muitas citações, dentre estas citarei algumas, como:

- preparar o professor para reflexão teórica (metarreflexão);
- dominar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento;
- superar a compartimentalização atual das disciplinas. (Tutora Q/AL)

A metodologia de trabalho que envolveu a reflexão-ação-reflexão. A problematização nos trabalhos, a fim de que os alunos percebam que o trabalho não é escrito, corrigido pelo professor, e acabou. Mas, que ele possa ser feito pelo aluno, a fim de refletir sobre o mesmo; questionamento e problematizações que perpassavam todas as disciplinas. (Tutora P/TC)

Tem-se, como respaldo, na fala das tutoras, o engajamento metodológico do curso, embasado na espiral reflexão-ação-reflexão, com atividades que problematizaram e refletiram a prática, a aproximação das diversas disciplinas, através de interdisciplinas, a fim de recriar práticas escolares, ampliar o conhecimento e o pensamento sobre o fazer pedagógico.

A percepção da importância do trabalho de sala de aula como um espaço interativo e ágil de descoberta e criação individual e coletiva do conhecimento científico e de desenvolvimento de competências para o exercício da participação crítica e responsável nos processos sociais. (Tutora Q/AL)

Sob a ótica das tutoras, a organização curricular contemplou um movimento interdisciplinar, aproximou as disciplinas e as áreas do conhecimento, através de interdisciplinas, o que, para alguns profissionais, ficou difícil de atender a esse objetivo, conforme revelado pelas tutoras:

E a Interdisciplina – que prima pela interdisciplinaridade. Claro que teve situações de professores que não conseguiram fazer este trabalho, ficou a disciplina pela disciplina, mas imagina que não conseguiram nem interagir com a turma, quem fazia o trabalho eram os Tutores das disciplinas. (Tutora P/TC)

O portfólio em que postam a reflexão que depois é postada no *workshop*; um trabalho que foi feito sobre “Evidências e Argumentações”, que achei que foi bem interessante para a turma, foi trabalhando através de um filme, que agora não vou me lembrar do nome, mas sei que os alunos gostaram. (Tutora P/TC)

Aqui aparece uma lacuna no fazer dos professores, pois alguns não conseguiram trabalhar interdisciplinarmente, permaneceram herméticos em suas disciplinas, com pouca interação com a turma, e deixaram essa interação apenas aos tutores. Por outro lado, aparece como significativo o Portfólio de Aprendizagem, prática que demonstrou bastante envolvimento por parte dos alunos, e houve, também, o engrandecimento em suas produções. Também foi destacado um trabalho que pretendeu tensionar e dinamizar “Evidências e Argumentações”, a partir de um filme assistido.

O curso de Pedagogia EaD/UFRGS proporcionou um gradativo envolvimento com o uso das tecnologias, destacado pelas tutoras:

Hoje, as tecnologias são indispensáveis diante da globalização e, na área da educação, o uso da informática com ligações a internet, onde acontece o conhecimento e o aprendizado através da pesquisa, para a aquisição de conteúdos educacionais. As contribuições das tecnologias aos processos de formação docente dos alunos em EaD/PEAD foram acontecendo de forma gradativa e crescente, proporcionando mudanças e quebrando paradigmas e, neste processo, ter que aprender para ensinar, vencendo sua própria resistência e conquistando este novo espaço junto ao corpo docente. O que tornou-se muito presente no processo ensino-aprendizagem proporcionado pelas tecnologias foram os *e-mails*, blogs e muito inovador foi a câmera digital, tornando-se uma ferramenta de trabalho. (Tutora Q/AL)

O uso das tecnologias (TIC) para aproximar experiências do curso às práticas de estágio, ou seja, fazer com que os alunos do PEAD também façam uso com seus alunos das tecnologias. Principais tecnologias utilizadas: *blogs*, *PBWork*, *MSN*, *e-mail*, fórum, bate-papo, *Rooda/AVA*. (Tutora P/TC)

Assim, as contribuições da formação no curso de Pedagogia EaD/UFRGS, na percepção das tutoras, rompeu certos preconcei-

tos relacionados à informática, e as aproximou das tecnologias dos espaços formativos da docência, o que lhes propiciou novas formas de ensino e aprendizagem. As tecnologias mais citadas foram as utilizadas no ambiente virtual, blogs, *PBWorks*, câmera digital, e outras ligadas às redes de comunicação – MSN, e-mails, espaços bate-papo – dentre outros, que possibilitam “a formação de comunidades que criam culturas de rede, tornando-se um instrumento significativo e operativo de formação continuada, com a utilização de recursos tecnológicos para criar e produzir o novo”. (Tutora Q/AL)

Conforme o relato das tutoras, estão presentes, nesse espaço de formação, alguns desafios e dificuldades:

Principais desafios:

Ir até POA em todas as formações (a cada 15 dias). (Tutora P/TC)

O principal desafio foi vencer a resistência ao uso das tecnologias pelo professor no processo ensino-aprendizagem. (Tutora Q/AL)

Principais dificuldades: conhecer todas as interdisciplinas; acompanhar as postagens de todas as interdisciplinas; chamar os alunos para a realização das atividades. (Tutora P/TC)

Quanto às dificuldades ao processo ensino-aprendizagem em EaD foi consideravelmente a mudança de “ensinar-aprender”. (Tutora Q/AL)

Os principais desafios expressos pelas tutoras incluem os deslocamentos quinzenais para os encontros de formação em Porto Alegre, o que lhes demandava consumo de muito tempo. Outro fator presente nos relatos foi a resistência dos alunos-professores em relação ao uso das tecnologias, no processo de ensino e aprendizagem, pois muitos preferiam permanecer com as práticas corriqueiras, ao invés de investir nas novas. Quanto às dificuldades, estas permaneceram em relação ao engajamento com as interdisciplinas em seu trabalho interdisciplinar, nas produções e no acompanhamento na interação e postagem. Contudo, tem-se larga dificuldade nos processos de mudança de concepções e de práticas de ensino e aprendizagem já instituídas, para transcender às novas exigências da educação no século atual.

Comentários críticos explanados pela tutora (P/TC):

Eu não queria te falar, para não prejudicar o teu trabalho. (silêncio). Mas vamos lá... não tenho nenhuma motivação para

continuar como tutora... quando os professores do PEaD vem presencial é muito bom, mas, depois, a realidade é outra. Há, porque isso aqui é um deserto, não tem mais aquela participação dos alunos, eles não procuram o Polo, ficamos aqui horas, dias sem ter o que fazer, e gera uma certa angústia... não tenho vontade de continuar, mas não quero falar sobre isso, vou ver que eu decido!!!!

Sabe, no começo do curso nós éramos muito solicitadas, pois os alunos não conheciam as tecnologias, não conseguiram postar os trabalhos, trabalhar com a internet, e-mail, fórum... e acho que agora como eles já dominam, entre aspas, as tecnologias, não necessitam do nosso trabalho, e, então, qual será o nosso futuro aqui? (ela indaga, com um olhar muito apreensivo e silencioso. [...]). Da mesma forma acontece com a minha colega, tutora a distância, para ela também muda pouca coisa, a única diferença é que ela atende questões mais envolvidas com as disciplinas; também tem pouca interação, às vezes, tu acredita, que eles fogem do ambiente para não serem questionados, eles se *deslogam*. Não tem aquela interação, a gente fica a noite inteira para atendê-los, mas poucos participam.

Então, é isso, sabe!!!!

Nesse comentário fica evidente o momento vivido pela tutora, ou seja, há uma grande desmotivação em relação ao seu trabalho. A tutora destaca o pouco interesse por parte dos alunos em buscar o polo ou o ambiente como modo contínuo de trocas e aprendizagens, pois os alunos realizam suas interações através do AVA por já estarem adaptados à metodologia de trabalho. Em seu relato, a tutora parece sentir-se pouco prestigiada em seu espaço de atuação, que deveria produzir grandes vínculos e interações coletivas, e finaliza sua fala questionando sobre qual será seu futuro, caso permaneça nesse espaço.

No entanto, ao concluir a explanação dos depoimentos dos sujeitos-alunos, professores e tutores, em ambos os casos investigados, UCS e UFRGS, observa-se um comprometimento por parte desse grupo frente à qualidade dos cursos de Pedagogia EaD, UCS e UFRGS. Seus depoimentos demonstram contribuir com o curso; destacam pontos significativos e inovadores presentes nesse processo de formação acadêmica. Já os demais pontos críticos destacados neste capítulo servem como um processo de problematização de situações, que não estão atendendo de modo qualitativo aos cursos; esta análise é tecida e aprofundada no próximo capítulo.



7. ANÁLISE DOS CASOS UCS E UFRGS

Neste capítulo, analisam-se os dois casos investigados: o Caso UCS e o Caso UFRGS. Inicialmente, faz-se um diagnóstico dos documentos institucionais e, após, adentra-se nas concepções apresentadas pelos sujeitos investigados. A escrita sobre as investigações aferidas pela pesquisa está articulada aos referenciais teóricos que embasam a investigação.

Na análise dos documentos institucionais observa-se que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UCS (gestão 2007-2011) parte de um processo de análise do PDI anterior (gestão 2002-2006), no intuito de avançar em diversas questões, tendo como meta a excelência acadêmica. Esse documento prevê, em seus objetivos, o fortalecimento qualitativo de cursos na modalidade EaD na Instituição, e agrega a isso a ampliação do número de cursos e polos de EaD, no estado e com ampliação para todo o território nacional.

A UFRGS está em fase de organização de seu PDI e contempla essa etapa de forma participativa e democrática. Em seu *Livro verde* propõe avanços para além das exigências legais, expressos no Decreto n. 5.773, de maio de 2006, contemplando a necessidade de planejamento institucional que visa ao crescimento institucional e à construção da excelência acadêmica. Nesse documento, é proposta a ampliação das ofertas de cursos na modalidade EaD, com a criação de um Centro de Apoio ao Uso de Tecnologias no Ensino e uma plataforma institucional de educação a distância, integrada aos sistemas acadêmicos. Portanto, as instituições propõem, em seu PDI, o fortalecimento da EaD, com avanços em suas respectivas estruturas. Mas não está claro, nesses documentos, o conceito de EaD abarcado institucionalmente, e isso ficou a critério dos projetos pedagógicos de cada curso.

Já em seus projetos de curso, ambas as instituições propõem um movimento pedagógico articulado e embasado na corrente teórico-construtivista e interacionista-construtivista, e usam como base a teoria piagetiana. Tendo como pressupostos uma formação acadê-

mica respaldada em princípios voltados para a autonomia, a postura reflexiva e crítica, e a participação democrática, a teoria possibilita o desenvolvimento de sujeitos ativos no processo de aprendizagem, participantes do processo de planejamento e desenvolvimento do curso. O curso de Pedagogia EaD/UFRGS, em especial, contém, em seu currículo, uma visão de arquiteturas pedagógicas, embasadas em Carvalho, Nevado e Menezes (2005, p. 4), que afirmam: “Seus pressupostos curriculares compreendem pedagogias abertas capazes de acolher didáticas flexíveis, maleáveis, adaptáveis a diferentes enfoques temáticos”.

7.1 A tecitura no tramar das reflexões: o olhar dos alunos

Tecem-se, aqui, as análises sobre o processo investigativo, construídas a partir dos depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em específico os alunos de ambas as instituições.

Em relação ao PDI, constatou-se que os alunos não conheciam esse documento institucional. Já em relação ao Projeto Pedagógico, os alunos lembram tê-lo recebido impresso ou virtual e, também, de terem participado de um momento presencial no qual foi esse projeto lhes foi apresentado.

Em ambos os casos não houve uma apropriação desse projeto pedagógico, reconhecido apenas como um documento institucional. Assim, faz-se uso das palavras de Veiga (2001, p. 59), que ressalta: “Entendemos que devemos romper com a lógica conservadora, trabalhando o currículo de forma integrada e interdisciplinar, a fim de reduzir o isolamento e a fragmentação”. Há a necessidade de romper a ideia de um Projeto Pedagógico enquanto documento cristalizado, e, indo ao encontro das concepções de Veiga (2000), o Projeto Pedagógico deve primar por garantir a dinâmica processual da construção, execução e avaliação. Portanto, é fundamental a participação dos alunos na dinâmica de construção e desenvolvimento do projeto de curso, a fim de fortalecer uma gestão participativa e democrática.

Nos depoimentos dos alunos, os cursos das duas instituições de ensino superior (IES) apresentam diversos aspectos inovadores em relação à:

- maior autonomia aos processos de aprendizagem, tornando-os atores partícipes do processo de construção do

conhecimento, para construir seu próprio conhecimento. Segundo Freire (2009, p. 59), essa prática deve ser estimulada pelo professor, de modo “a respeitar a autonomia do ser do educando”, dando-lhe maior oportunidade para buscar e expressar seu conhecimento, desafiando-o a sair da postura de mero espectador;

- Interligação entre a teoria e a prática através de diversas interdisciplinas (UFRGS) e algumas disciplinas dos módulos e estágios (UCS), com destaque para as que propuseram discussões e interligações constantes com a prática, acrescidas de oficinas e seminários temáticos trabalhados no curso de Pedagogia EaD/UCS. Os alunos da UFRGS destacam, também, a importância do curso estar voltado aos professores atuantes na rede de educação básica, ou seja, em contato com a escola, sendo este o grande diferencial no curso, por possibilitar ressignificar falas, práticas e atitudes docentes. Pimenta e Lima (2004, p. 43) enfatizam ser necessário “possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como uma alternativa no preparo para a inserção profissional”. Tais elementos não constituem fenômenos isolados, mas um compartilhamento de relações em âmbitos educacionais e sociais;
- metodologias utilizadas que possibilitavam novas formas de interagir com o conhecimento, estando presentes a problematização e a pesquisa interdisciplinar vinculada a questões teóricas e práticas da docência. Frente a esse trabalho metodológico, Veiga (2000, p. 183) destaca a importância de uma metodologia embasada em projetos interdisciplinares, pois ela

[...] não ocorre por simples acumulação de conhecimentos, mas pelas relações entre as diferentes fontes e formas de produzir conhecimento. Possibilita-se, assim, a construção de novos saberes com base nos referenciais necessários à incorporação do conhecimento relacional por parte dos alunos. Essa função articuladora do conhecimento propicia a reconfiguração dos saberes científicos e do senso comum (2000, p. 183).

Esse movimento tem possibilitado a superação da lógica concludista das atividades em cartilha, pré-organizadas, em prol de um curso que tem desafiado os alunos a produzirem seu conhecimento em rede de estudos nos AVA, o que os instiga a buscar novas fontes bibliográficas de pesquisa:

- o processo avaliativo possibilitou momentos de reflexão crítica sobre o próprio processo de aprendizagem, tendo como boa prática o trabalho avaliativo, através de portfólios de aprendizagens desenvolvidos no curso de Pedagogia EaD/UFRGS, e os projetos e relatórios reflexivos construídos no Seminário Temático e nos Estágios do curso de Pedagogia EaD/UCS. Destacam-se, também, outras atividades avaliativas que apresentaram interações com as tecnologias, articuladas aos movimentos teórico-práticos investigativos;
- o contínuo uso das TIC permitiu partilhar experiências, socializar saberes em rede, e possibilitou que outras pessoas pudessem apropriar-se desses conhecimentos e avançar as fronteiras dos espaços físicos de ambas as universidades.

Foram evidenciadas diversas tecnologias utilizadas durante o curso, conforme já referido em capítulos anteriores. Os alunos da Pedagogia EaD/UCS, principalmente, destacaram os recursos audiovisuais e os vídeos produzidos pelo professor da disciplina, dentre outros presentes no ambiente virtual. Os alunos da Pedagogia EaD/UFRGS, além do ROODA, destacaram especialmente os recursos gratuitos da *web*: *blogs*, *PBWiki* e *sites* de compartilhamento de fotos e vídeos.

Conforme depoimentos dos alunos, as tecnologias possibilitaram maior interação, comunicação e construção de conhecimento, ao considerar esse fato um “grande diferencial” nos cursos de Pedagogia EaD, se comparados aos cursos presenciais. Esse achado na pesquisa corrobora a teoria de Sancho (2006), que destaca a importância de educar os alunos para a Sociedade do Conhecimento, para que possam pensar e intervir de forma crítica e autônoma, a fim de solucionar problemas, buscar novas soluções, através do uso das TIC.

As tecnologias, portanto, implicam mudança de hábitos no ato de aprender, em que o computador passa a fazer parte da vida diária,

e os alunos passam a ler *e-books* e artigos, e utilizam as bibliotecas digitais, o que gera mudança nos hábitos culturais:

- os ambientes virtuais são considerados muito importantes pelos alunos dos cursos de Pedagogia EaD, das duas IES, pois é o espaço de referência de comunicação entre as diversas instâncias dos cursos.

O curso de Pedagogia EaD/UCS tem dado prioridade à plataforma virtual da Instituição como predominância para todo o curso. Nesse espaço, ficaram centradas todas as atividades desenvolvidas durante o curso. Outras tecnologias complementares foram utilizadas – GoogleDocs, MSN, *e-mails* particulares.

O curso de Pedagogia EaD/UFRGS avançou em relação ao ambiente institucional ROODA, ao usar outros ambientes gratuitos: *blog*, *wikis*, *PBWorks*, *sites* de compartilhamentos de vídeos e fotos, *e-mails* particulares, MSN, dentre outros, que auxiliaram os alunos durante o desenvolvimento do curso de Pedagogia EaD.

Assim, os ambientes de aprendizagens foram fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem em EaD, pois, no diz Peter,

o ambiente informatizado de aprendizagem provavelmente será o “habilitador” mais eficaz de aprendizagem independente e autodeterminada. Esta abordagem é promissora porque não modifica os métodos tradicionais de ensino expositivo e aprendizagem receptiva, mas pelo contrário constitui um desafio completamente diferente para a aprendizagem (2004, p. 124).

Em afirmação a esse pensamento, os alunos consideram que as tecnologias utilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem foram muito importantes para o curso em EaD e contribuíram, significativamente, para sua formação pessoal e profissional.

A EaD é considerada uma importante modalidade de ensino, pois atende a outros espaços e tempos para aprender, e Belloni (2009) faz menção à importância da flexibilização frente aos seguintes aspectos: flexibilização do acesso, do ensino, da aprendizagem e da oferta, e afirma:

Flexibilização do acesso, numa perspectiva de democratização das oportunidades, que significa fundamentalmente

rever e tornar menos estritos os requisitos de acesso ao ensino (especialmente no ensino superior).

Flexibilização do ensino, numa perspectiva de promover o desenvolvimento das habilidades de autoaprendizagem [...]

Flexibilização de aprendizagem, no sentido de exigir do estudante mais autonomia e independência, propiciando o desenvolvimento de sua capacidade de gerir seu próprio processo de aprendizagem.

Flexibilização da oferta de cursos em função das demandas sociais, numa perspectiva de **educação ao longo da vida**, o que implicaria um grande esforço de transformação dos atuais sistemas de educacionais (2009, p. 106).

A partir da pesquisa desenvolvida, observa-se que os referidos cursos em EaD atenderam, principalmente, o público que reside em locais distantes das grandes cidades, onde se situam as universidades e, também, os profissionais que desempenham longa jornada de trabalho, e não podem frequentar diariamente uma aula presencial. Assim, a escolha pela modalidade EaD ocorreu por três grandes motivos: qualidade do curso, valor financeiro do curso e flexibilidade de horários, tempo e espaço.

Os alunos destacaram a importância da qualidade dos cursos de pedagogia EaD em ambas as instituições. Nos relatos fica explícito que o curso exigiu muito dos alunos em relação às leituras, aos trabalhos, às discussões e interações virtuais, e os alunos foram bem criteriosos com as datas de postagem e com a qualidade da produção, o que contribuiu para que se tornassem sujeitos ativos em sua aprendizagem, em prol de um processo de aprender qualitativo.

Sob essa ótica são reafirmados os princípios expressos nos referenciais de qualidade para EaD, de que “um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão” (MEC, 2007, p. 7).

Tornou-se, portanto, evidente, na concepção dos alunos, que os referidos cursos rompem com o preconceito de que é baixa a qualidade dos cursos de EaD, pois, conforme relataram os entrevistados, ambos os cursos demonstraram profundidade científica e pedagógica, articulados com a inserção tecnológica.

Os alunos do curso de Pedagogia EaD/UCS também destacaram a qualidade do material didático, em especial a dos Guias Didáticos construídos pelos professores ministrantes do curso.

Em relação às trajetórias acadêmicas vividas pelos alunos dos cursos de Pedagogia EaD foram relatadas diversas vivências que desencadearam desafios e dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem em EaD, e o desafio inicial foi a organização do tempo. De acordo com relatos, os alunos se sentiram constantemente desafiados, pois, muitas vezes, pela praticidade de o curso EaD estar no ambiente virtual e o aluno poder acessá-lo em qualquer momento, muitos não organizavam um horário para isso, acumulavam diversas atividades, o que os sobrecarregava. Alguns se sentiram prejudicados, por não atenderem, em tempo hábil, às demandas do curso. Segundo Mendes *et al.*,

é fundamental organizar o tempo de estudo para acompanhar as atividades planejadas pelo professor no ambiente, bem como habituar-se com essa mediação e procurar trabalhar com os recursos disponíveis para maior familiarização com os mesmos. Com essa prática são desenvolvidos critérios para seleção das leituras, participação em fóruns e demais atividades propostas (2007, p. 3).

Ser aluno dos cursos de Pedagogia EaD produz desafios e mudanças nos hábitos de estudo e leituras e instigam o aluno a um maior comprometimento com seu estudo. Na maior parte das vezes, é preciso reorganizar o tempo, assumir uma nova postura acadêmica frente aos estudos e às aprendizagens em EaD.

Junto aos desafios, também surgiram dificuldades relacionadas ao funcionamento inadequado das tecnologias, destacando-se, principalmente, o restrito acesso a internet, além da dificuldade de aprender a usar as diversas tecnologias exigidas no curso. Muitos alunos estão distantes desse meio tecnológico e necessitam de muito apoio por parte da família e dos tutores, além de haver sempre algo novo a aprender.

Outro fator que pode ser considerado um desafio é o fato de o curso buscar romper o preconceito que permeia a sociedade de que a EaD é inferior, se comparada à presencial. No entanto, o curso tem priorizado, em sua base pedagógica, as qualidades nos processos de ensino e aprendizagem. Mas, sob o olhar dos alunos, está claro que

ainda resta um grande desafio aos cursos em EaD: precisam avançar muito para atender aos quesitos de qualidade.

Os desafios também vieram acompanhados de pontos críticos. Em grifos eloquentes dos alunos, havia a menção a diversos pontos críticos,³⁹ os quais precisam ser analisados, não de modo negativo, mas como uma possibilidade de estudo e investigação, a fim de melhor qualificar ambos os cursos.

Os pontos críticos destacados pelos alunos do curso de Pedagogia EaD/UCS relacionavam-se, principalmente, à organização curricular, pois o currículo do curso foi organizado em módulos. A cada semestre, os alunos cursavam um módulo composto por diversas disciplinas.

Essa estrutura curricular foi considerada hermética pelos alunos e acarretou diversos impasses, principalmente quanto ao processo avaliativo, pois as avaliações eram compostas de questões que envolviam as diversas disciplinas do módulo e, ao final, gerava uma única nota. No processo de correção, houve muitos atrasos por parte de alguns professores, e o aluno aguardava por longo período sua nota, porque a nota final era o cômputo de todas as notas das disciplinas que compunham o módulo. Essa excessiva demora foi bastante criticada pelos alunos. Também houve crítica pela exigência de a nota superior ser a nota presencial, e as demais atividades e produções eram submetidas a esta nota.

Compreende-se que esta crítica é de suma importância ao curso, pois a avaliação deve possibilitar a reflexão sobre a aprendizagem, sendo de caráter formativo, com o propósito de construir o *feedback* desse processo. Como afirma Leite (2010, p. 6), “uma avaliação se define como inovadora na medida em que o conhecimento que preside sua concepção difere ou rompe o equilíbrio com paradigmas tradicionais, conservadores, reguladores ou de controle”. Assim, compreende-se que o processo de avaliação não deve conter apenas quantidade de técnicas ou trabalhos a serem avaliados, mas, acima de tudo, ser propulsor de uma aprendizagem significativa dos contextos de formação do acadêmico, possibilitando, também, a retroalimentação do sistema, a fim de verificar as fragilidades a serem superadas.

³⁹ Assim denominados por compreender que estes elementos são olhados e analisados a partir de lentes construtivas de aprendizagem.

7.2 Tecitura no tramar das reflexões: o olhar dos professores

Nas narrativas dos professores das instituições investigadas são relatadas as diversas experiências vividas por esses profissionais ao longo do desenvolvimento do curso.

Os professores de ambas as Instituições demonstraram conhecer o projeto pedagógico, e alguns participaram da construção coletiva. Os demais registraram que o projeto foi apresentado e discutido com o grupo de professores no início do curso, e todos disseram desenvolver um trabalho que atendesse à proposta do curso, e, em alguns casos, propuseram alçar novos referenciais para além da corrente teórica que embasa o curso.

Afirmam, ainda, que o projeto pedagógico do curso contemplou um trabalho construtivista e com algumas projeções interdisciplinares; aproximou planejamento docente, e estabeleceu diálogos e vínculos mais próximos entre os colegas professores. Assim, o trabalho desenvolvido durante o curso repercutiu de forma expressiva no momento do estágio, e apresentou mudanças que impactaram o trabalho realizado no cotidiano escolar. Para os professores do curso de Pedagogia EaD/UCS, isso é reflexo de um trabalho coletivo, principalmente entre os professores orientadores de estágio, no qual desenvolviam um trabalho articulado.

Para os professores do curso de Pedagogia EaD/UFRGS, as práticas realizadas com os estagiários propuseram mudanças no fazer docente rotineiro em algumas escolas, sendo este um ponto muito importante para o curso, pois desacomodou práticas e rotinas. Conforme destacam Pimenta e Lima,

as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e as da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico da escola (2004, p. 13-14).

Compreende-se que é fundamental desenvolver conhecimentos e saberes, que mobilizem o pensar e o fazer docentes em seus espaços acadêmicos e escolares, propondo, na formação acadêmica, desenvolver a autonomia nos processos de aprendizagem, e instigar

o aluno a ser sujeito ativo desse processo, para que busque, pesquise, construa e socialize seu aprender.

A metodologia utilizada em ambos os cursos, na concepção dos professores, primou pela construção da formação de um professor pesquisador. Essa proposta foi bastante incentivada durante o desenvolvimento do curso, e exigiu dos alunos do curso de Pedagogia EaD/UCS, ao final de cada módulo, no Seminário Temático, a construção de uma pesquisa e de estudos acerca da temática do módulo. E, no curso de Pedagogia EaD/UFRGS, foi visível o incentivo à produção pessoal – docente e discente –, que atravessa toda a grade curricular, a qual se tornou uma grande espiral ao curso, ao possibilitar diversas pesquisas e publicações acerca do curso de Pedagogia EaD. A equipe de docentes considerou o ensino e a pesquisa como fontes de reflexão e investigação docente. Segundo Cunha, o ensino com pesquisa permite

enfocar o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o perceber como provisório e relativo; estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias; valorizar a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza; perceber o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios ao conteúdo, em função dos objetivos sociais e acadêmicos; entender a pesquisa como instrumento do ensino e da extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade; valorizar as habilidades sócio-intelectuais tanto quanto os conteúdos (CUNHA, 1998, p. 13-14).

Compreende-se, no entanto, que o ensinar e o aprender só ocorrem significativamente quando advêm de uma postura investigativa de trabalho, em que a construção do conhecimento acontece mediante a prática da pesquisa, ao formar sujeitos capazes de intervirem, criticamente, e responderem aos desafios da sociedade contemporânea.

Tem-se, assim, o respaldo do trabalho desenvolvido pelo seminário integrador no curso de Pedagogia EaD/UFRGS, em que é produzida a reflexão da interdisciplina, através da ferramenta dos *blogs* e possibilita visualizar as aprendizagens construídas, o qual pode ser acessado e socializado entre seus pares, colegas e professores do curso e a comunidade externa. Esse trabalho possibilita transcender as fronteiras do conhecimento acadêmico, ao dar maior

visibilidade às produções dos alunos e propiciar, de modo virtual, as trocas e interações que potencializem o aprender. Como diz Nóvoa (1992, p. 28), “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por um processo de investigação, diretamente com as práticas educativas”.

É visível, aos professores dos cursos de Pedagogia EaD, a importância da presença e interação do professor no ambiente de aprendizagem, na condição de mediador e orientador. Esse fator foi considerado importante tanto para o professor quanto para os alunos, pois ambos percebiam-se próximos para interagir e obtinham bons retornos acadêmicos. Também foi fundamental a qualidade do trabalho realizado nos polos, no acompanhamento e desenvolvimento do curso, o que contribuiu para um trabalho qualitativo.

Ao ampliar esse destaque, tem-se as tecnologias utilizadas durante o curso de Pedagogia EaD/UFRGS, que contribuíram para a aprendizagem dos alunos, ao possibilitar outras formas de interação e construção da aprendizagem, principalmente os *blogs*, os fóruns, o GoogleDocs, os AVA. A plataforma utilizada permitiu agregar outros suportes tecnológicos – filmes, figuras, produções diversas – e, ao mesmo tempo, fazer *links* com propostas colaborativas de grupo, possibilitando a construção de redes de aprendizagem e o fortalecimento de vínculos e interações familiares.

Essas práticas vão ao encontro das concepções de Sancho (2006, p. 87), que assegura que as TIC se apresentaram como uma ferramenta que mudará a face da sociedade, envolvendo o aspecto educativo e social. E o autor afirma:

O uso das novas tecnologias é visto agora como um meio para fortalecer um estilo mais pessoal de aprender em que os estudantes estejam ativamente envolvidos na construção do conhecimento e na busca de respostas para seus problemas específicos. Ao mesmo tempo, estão usando suas habilidades para aprender como são utilizados os próprios meios tecnológicos (SANCHO, 2006, p. 88).

As novas tecnologias, portanto, mobilizam e desafiam novas formas de ensinar e aprender, principalmente aos envolvidos em EaD. Assim, constata-se, no grupo de docentes do curso de Pedagogia EaD/UCS, que foi fundamental e determinante a formação inicial

propiciada aos professores para atuar em EaD. Esse processo de formação foi desenvolvido com a equipe de professores da UFMT, e se mantém através da equipe de professores da UCS, que é formada por professores-doutores, que desenvolveram seus estudos de doutorado e pesquisa nessa área.

Concorda-se com o pensamento de Valentini quando ressalta:

A complexidade dessa transformação incide sobre um dos pontos que considero chave: a formação e a formação continuada do professor. Muito se tem falado e pesquisado a esse respeito, no entanto, na ação prática e mudança efetiva da prática docente ainda há um longo caminho a percorrer (2003, p. 210-211).

Considera-se que esse processo de formação deva ser contínuo, abarcado por uma política institucional, a fim de dar maior visibilidade e respaldo ao trabalho desenvolvido pelos docentes, nos cursos de Pedagogia EaD. Observa-se, igualmente, a relevância do trabalho desenvolvido pelos docentes junto aos alunos, já no início do curso, através de oficinas que objetivavam ensinar a administrar seu tempo no ato de aprender. Esse trabalho repercutiu significativamente ao introduzir o aluno no contexto da EaD.

No desenrolar dos depoimentos dos docentes, estiveram presentes percepções elementares sobre diversos pontos críticos, imbricados no desenvolvimento do curso. Mesmo com as interdisciplinas é necessário suprir a distância da interdisciplinaridade que, para os docentes da Pedagogia EaD/UFRGS, esse conceito não foi desenvolvido na prática, pois os alunos ainda se restringem à produção de trabalhos individuais. E os docentes da Pedagogia EaD/UCS consideram que esse conceito precisa ser contemplado, concomitantemente, ao movimento curricular e, assim, avançar nas práticas de formação diárias.

Japiassu, em sua reconhecida teoria, propõe a interdisciplinaridade como um protesto contra:

- a) um saber parcelado, em migalha, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento;
- b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartilhada, dividida, subdividida, setorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é per-

cebida como um todo complexo e indissociável. [...]; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “idéias recebidas” ou impostas (1976, p. 26).

Em sua teoria da interdisciplinaridade, Japiassu (1976, p. 26) indaga para além de uma nova teoria para a ação e afirma que “a nova epistemologia deve suscitar uma nova pedagogia”, em que o discurso epistemológico chegue ao pedagógico e suscite uma nova pedagogia para uma nova sociedade.

Ficou claro que a organização curricular do curso de Pedagogia EaD/UCS, sistematizada em módulos, reduziu-se a um sistema hermético de curso, não havendo flexibilidade. Cada módulo ficou restrito aos seus conteúdos, fechado em si mesmo, o que dificultou o trabalho interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento. Esse fator foi considerado pelos professores, principalmente pelos professores orientadores de estágio, um grande limitador, pois cada estágio estava vinculado às disciplinas daquele módulo.

Entende-se, portanto, que não foi atendida a proposta curricular do curso que, inicialmente, almejava um currículo interdisciplinar e organizado em módulos, a fim de possibilitar e superar os limites impostos pelas disciplinas (UCS, 2007). Isso mostrou que ainda se está preso aos limites disciplinares, nos quais se moldam fronteiras entre as áreas do conhecimento, não permitindo a fluência interdisciplinar entre os módulos que contemplam o currículo do curso.

Tem-se, ainda, uma expressiva manifestação dos docentes para romper certas posturas e estigmas preconcebidos pelos alunos, frente à não aceitabilidade para a construção e a reconstrução das produções acadêmicas, a partir das orientações feitas pelos docentes. Para isso, os docentes afirmam ser necessário que propiciem maior aprofundamento teórico aos alunos, de forma a desenvolver trabalhos com maior rigor acadêmico.

Sob essa ótica, Anastasiou afirma que,

para construir o conhecimento em uma universidade, na interação de processo e produto, considera-se o que construímos, assimilamos e acomodamos, pela experiência e comparação de dado novo com o que já temos elaborado, adquirido formalmente ou informalmente, espontaneamente ou com objetivos específicos. Daí a facilidade maior ao trabalhar o conhecimento que é sistematizado e reconstruído constantemente na prática pessoal e profissional (2003, p. 48).

A autora propõe que a construção do conhecimento na universidade mobilize os conhecimentos prévios à luz das teorias. Ao adentrar nessa concepção, a autora diz, em sua teoria, que todo o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disso, e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora, que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Na ciência emergente, o conhecimento científico precisará ser convertido em conhecimento do senso comum, traduzido em sabedoria de vida, “esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica” (SANTOS, 2008, p. 91).

A sociedade encontra-se submetida a grandes desafios, e Santos (2006b, p. 17) diz que “o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação”. Por outro lado, o autor (p. 17) questiona o impacto desse conhecimento na sociedade: “[...] só existe conhecimento em sociedade e, portanto, quanto maior for seu reconhecimento, maior será a capacidade para confrontar a sociedade, para conferir inteligibilidade ao seu presente e ao seu passado e dar sentido e direção ao seu futuro”.

Cabe, portanto, um grande desafio aos que atuam nos processos de ensino e aprendizagem, para que possam confrontar o conhecimento acadêmico e científico com os contextos vividos pelos alunos. Propõe-se, assim, um transcender das aprendizagens, que visa aproximar e encantar o aluno para o contexto da ciência, da academia, para que o estudo ocorra de forma contínua, e seja, constantemente, questionado e atualizado.

Essa postura, segundo os docentes da Pedagogia EaD/UFRGS, propõe-se a romper o ativismo dos que estão fazendo um curso a distância, os quais, na maioria das vezes, não se organizaram para o tempo necessário a ser despendido no estudo. Considera-se, por outro lado, as experiências de alunos que, na maioria das vezes, são adultos e exercem longa jornada de trabalho, e esse fato repercutiu, segundo os docentes do curso de Pedagogia EaD/UCS, na pouca exploração das tecnologias pelos alunos, os quais as usavam apenas quando necessário ou quando solicitados pelos professores do curso. Em algumas disciplinas, o aluno permaneceu no uso restrito dos recursos virtuais, e não houve muitos avanços.

Nos depoimentos, surgiu a menção ao sistema de avaliação da aprendizagem, mais especificamente à avaliação presencial, “a prova”, inicialmente frisada pelos professores do curso de Pedagogia EaD/UCS. A organização desse sistema foi considerada muito ampla, tornando-se maçante para o professor, não se obtendo resultados com os avanços na aprendizagem dos alunos. Sempre que o aluno não atingia a média, ele tinha mais uma chance, o que lhe acarretava, de certa forma, excesso de oportunidades. Esse movimento continuava até que o aluno obtivesse aprovação.

Os professores da Pedagogia EaD/UFRGS afirmam a necessidade de rever os critérios de avaliação, que foram organizados de forma padrão para todos os polos, não respeitando o trabalho de cada interdisciplina, com pouca autonomia para o professor, o que prejudicou certas interdisciplinas.

Observa-se que ambos os cursos de Pedagogia EaD precisam rever suas concepções e práticas avaliativas, compreendendo-as como um processo formativo, tanto para os sujeitos envolvidos quanto para suas instituições. No entanto, reitera-se que a avaliação imbricada com a qualidade pode produzir ações comprometidas com a democracia e a emancipação, desde que esses processos passem toda a instituição e envolvam a comunidade universitária.

Entrelaçados nesse movimento também estão os seguintes pontos críticos manifestos pelos docentes do curso de Pedagogia EaD/UFRGS:

- faz-se necessário haver mais equilíbrio entre os encontros presencial e a distância, a fim de poder acompanhar presencialmente as atividades produzidas pelo aluno. Segundo os docentes, isso propicia maior visibilidade para as construções de cada aluno, especialmente nos casos de alunos que não participam das atividades virtuais e, ao final, postam o trabalho pronto;
- aprofundar e trabalhar a inclusão como uma categoria-chave na aprendizagem, a questão dos ritmos e dos tempos de cada um para aprender.

Considera-se que os pontos críticos expressos pelos professores geram proposições essenciais à qualificação dos cursos, as quais

devem ser ouvidas e discutidas pela equipe integrante, a fim de atender a essas demandas.

7.3 Tecitura no tramar das reflexões: o olhar dos tutores

Esse momento de escrita expressa as análises dos diálogos e narrativas elucidadas pelos tutores de ambas as instituições.

Nos depoimentos, os tutores afirmam ter conhecimento e dizem estar engajados no projeto pedagógico do curso. Os tutores da UFRGS afirmam ter presenciado forte empenho por parte dos professores e da coordenação do curso para que esse trabalho acontecesse. Já em relação ao PDI fica o registro do desconhecimento desse documento institucional.

A partir das vivências expressas pelos tutores, fica evidente que o curso contemplou aspectos inovadores, em diversos momentos.

O trabalho desenvolvido no curso possibilitou aos alunos terem sua própria organização, o que gera mais autonomia. Essa proposta tem incentivado a escrita do aluno e uma postura crítica, de comprometimento com os prazos de postagem dos respectivos trabalhos e maior engajamento com o curso. Peter declara o seguinte sobre a aprendizagem autônoma:

Em primeiro lugar a situação de partida é diferente porque os estudantes são levados imediatamente a uma relação interativa com todos os tipos de informação. Isso aumenta a acessibilidade às descobertas da pesquisa científica assim como aos programas didáticos acadêmicos armazenados na mídia. O ambiente informatizado de aprendizagem permite situações de aprendizagem aberta e de aprendizagem baseada em interações ativas (2004, p.123).

Na correlação das falas dos entrevistados com o dizer de Peter (2004), fica evidente o quanto os alunos avançaram em sua aprendizagem autônoma, interagiram com todas as informações, teorias e atividades propostas pelos professores, de modo virtual, e superaram a dependência presencial do professor e do tutor.

Esse avanço da autonomia também é característica da metodologia de trabalho usada durante o curso, e ficou visível, nas concepções dos tutores, que os professores primaram por desenvolver um trabalho pedagógico que favoreceu a problematização, permeada pela

espiral ação-reflexão-ação, o que tornou os sujeitos mais críticos, participativos e reflexivos. Como afirma Schön (2000), esse movimento possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem prática e reflexiva, pois auxilia o estudante a mobilizar seus conhecimentos teóricos e práticos.

Os tutores citaram as diversas tecnologias utilizadas que proporcionaram aprendizagens aos alunos e, ao mesmo tempo, aos tutores que participaram desse processo de aprendizagem em EaD. Essas tecnologias criaram uma cultura de redes cooperativas, ao desenvolverem a prática pedagógica, o que corrobora o princípio citado por Valentini:

O uso proposto do ambiente e os recursos desenvolvidos especificamente para incrementar a metodologia, configuraram-se como um meio de promover a cooperação e o confronto entre os alunos e a construção de uma prática social capaz de favorecer o processo de aprendizagem (2003, p. 208).

O uso das tecnologias, diz Valentini, como parte do processo metodológico de trabalho, nos ambientes de aprendizagem, contribui para a construção do processo social da aprendizagem e para a interação com o outro.

Imbuídos dessa interação construtiva, os tutores do curso de Pedagogia EaD/UCS destacaram outras aprendizagens vividas no curso: o princípio de desconstrução de ideias, individual e por turmas, que incentiva o trabalho coletivo, enquanto grupo de tutores, respaldou um trabalho mais próximo e afetivo com os alunos.

A interação social, diz Mendes *et al.* (2007, p. 3), “entre os sujeitos que participam de ambientes de aprendizagem é fundamental, para a construção do conhecimento”, pois, a interação entre os sujeitos envolvidos (tutores, professores e alunos) é considerada um fator extremamente importante e eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Ao se compreender essa interação, para além dos espaços presenciais, como preeminência do fortalecimento das interações virtuais, ficou expresso que ainda prevalece o presencial por parte de alguns alunos. Portanto, reitera-se que ambos os espaços virtuais e presenciais são importantes nos processos de aprendizagem.

Frisa-se, aqui, que a interação virtual tem mobilizado a habilidade de escrita, na qual essa forma de comunicação potencializou maior fluência na composição textual dos tutores, qualificando-a. Para Valentini:

o diálogo a distância, através do uso da forma escrita, estimula o sujeito a procurar termos e formas expressivas e a utilizar artifícios sintáticos para acentuar e comunicar os matizes emocionais associados a uma certa mensagem ou, ainda, para comunicar, de modo implícito, uma determinada intenção comunicativa (2003, p. 208).

Esse momento requereu maior preparo acadêmico dos tutores, a fim de apresentarem suas explicações com uma redação clara e coesa, em busca de aproximar e conquistar o aluno para essa modalidade de educação. Além disso, os tutores dos cursos de Pedagogia EaD relataram situações críticas vividas durante essas experiências nos cursos.

Em relação aos tutores do curso de Pedagogia EaD/UCS, há um grande descontentamento, em virtude da falta de valorização profissional do seu trabalho, pois esses profissionais exercem a função de mediadores no processo pedagógico com alunos e professores, e não se sentem reconhecidos legalmente nessa função. Diagnosticou-se que os tutores dos cursos de EaD da UCS são registrados em Carteira de Trabalho (CLT) na categoria de técnicos de apoio de EaD, e desenvolvem todas as atividades que correspondem à função de tutores. Então, surgem contrapontos: de um lado, eles desempenham a função de tutores no curso, e, de outro, não é sua função legal, o que gera um grande impasse.

Já, os tutores do curso de Pedagogia EaD/UFRGS sentiram-se desafiados a conhecer todas as interdisciplinas e acompanhar as postagens e chamar os alunos para a realização das atividades, dentre outras relações vividas no contexto de ensino e aprendizagem. Isso lhes demandou muito esforço, pois, em muitos casos, os alunos permaneciam distantes de seus compromissos acadêmicos. Na maior parte das vezes, o papel do tutor foi determinante para que esse processo de ensino e aprendizagem acontecesse, o que demandou dos tutores grandes interações tanto nos contextos de ensino vinculados às interdisciplinas quanto nos contextos de aprendizagem dos alunos.

É fundamental, portanto, investir na formação continuada dos tutores, a fim de auxiliá-los no desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à sua atuação profissional. Como diz Silva:

[...] é importante que este tutor tenha uma formação crítica, seja dinâmico, reflexivo motivador e promotor de interações. O tutor em formação precisa construir um vínculo afetivo com os seus alunos, saber de suas dificuldades, seus gostos, compreender seus objetivos, a fim de melhor propiciar conhecimentos, minimizando dúvidas e reforçando o potencial de cada aluno (2008, p. 173).

Essa formação proporciona um acompanhamento ao trabalho realizado com os tutores, a fim de auxiliá-los e prepará-los continuamente para o desenvolvimento das competências necessárias ao seu ofício. Essa formação foi contemplada pelas instituições, nas quais a UFRGS tem desenvolvido encontros quinzenais presenciais de formação, deslocando todos os tutores para esse processo. Para alguns tutores, esses deslocamentos para essa formação foram desgastantes, assim, resta um desafio para a instituição tornar esse processo também virtual, a fim de atender às necessidades de seus tutores.

Já a UCS tem reduzido os encontros de formação, restringindo-os a reuniões sobre assuntos administrativos, o que ocupou grande parte dos encontros previstos para a formação de tutores. Esses encontros foram mais sistemáticos nas primeiras edições do curso.

O tutor é o elo articulador entre professor e aluno, com grandes exigências entre os pares, e ambos precisam estar sempre interligados aos diversos contextos pedagógicos do curso. Frente a isso, os tutores relataram estar superatarefados, principalmente pelo fato de muitos professores não cumprirem seus compromissos e sobrecarregarem o tutor. De outro lado, os tutores do curso de Pedagogia EaD/UFRGS relataram grande desmotivação, característica principalmente dos tutores presenciais, os quais dizem que, no atual momento do curso, vivem em uma espécie de deserto, ou seja, há pouca interação com os tutores para a realização das atividades. Dizem viver uma situação distante da universidade, pois são poucos os contatos com os polos, não havendo, assim, motivação para permanecerem em seu local de trabalho.

Vê-se, assim, que é necessária, por parte das instituições formadoras, uma política de valorização, incentivo e formação que

atenda às necessidades dos tutores de cada universidade, pois, de acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância,

o tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (MEC, 2007, p. 21).

Portanto, o tutor é o profissional que está diretamente ligado aos alunos, professores e demais integrantes da equipe de EaD. Ele acompanha, pedagogicamente, o trabalho proposto no projeto de cada curso, no qual é imprescindível um trabalho formativo com qualidade. Há a necessidade de uma política institucional de apoio e valorização desse profissional. Cita-se, aqui, principalmente, a UCS, pela situação atual presenciada, quando não há o reconhecimento desses profissionais.

REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

Ao findar esse percurso investigativo, tecem-se os movimentos construídos pelo processo de pesquisa, reflexão e análise desenvolvido nos cursos de Pedagogia EaD da UCS e da UFRGS. Não se pretende elaborar simples conclusões, mas, acima de tudo, alçar voos reflexivos que permitam novas indagações, novas aprendizagens e novos movimentos contidos na caminhada como aprendiz.

A caminhada acadêmica antecedeu o início da escrita da tese, pelo constante envolvimento em experiências e vivências construídas nos espaços de formação e de atuação docente, tanto na qualidade de professora quanto de estudante e pesquisadora dessa temática.

Nos caminhos trilhados para elaborar esta obra, houve o desafio de estudar e analisar ambos os cursos, para além do já conhecido; permitir o envolvimento com o desconhecido, com o vir a ser. Esse movimento de pesquisadora foi construído e aprendido, a partir das aproximações com os referenciais de Santos (2004, 2005, 2006a, 2008), Cunha e Leite (1996) e Leite (2005, 2010) que referendam e sensibilizam, mediante seus princípios, novos modos de pensar, de ver e fazer ciência.

O movimento científico se propôs a romper o pensamento científico dominante, que prevaleceu durante décadas, tornando-se um modelo global, e que desconsiderou as humanidades e seus estudos humanísticos. Assim, em seus aportes teóricos, Santos (2004, 2008) aponta para a emergência de haver um novo paradigma científico, um paradigma que contemple um conhecimento prudente, relacionado ao paradigma social de uma vida decente.

Ao elaborar seus estudos sobre a temática que envolve a Pedagogia Universitária, Avaliação e Inovação, Leite (2004, 2008) propõe que se compreenda a inovação como um rompimento com os paradigmas tradicionais do ensino e da pesquisa, a qual vise à obtenção de novos resultados para o processo de ensino na universidade. Isso implica alavancar novos olhares aos processos pedagógicos, científicos e tecnológicos que ocorrem na universidade.

Foi com esse pensamento que se desenvolveu esta investigação, norteada pela abordagem qualitativa, através da metodologia do estudo de casos que possibilitou construir dados, para conhecer e analisar em profundidade os casos UCS e UFRGS. A construção de dados visou conhecer os casos institucionais mediante o estudo e a leitura dos documentos institucionais, a observação e o registro da realidade, com visitas sistemáticas aos polos de EaD de ambos os cursos, e o desenvolvimento de entrevistas ou questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, e envolveu alunos, professores e tutores. A opção por entrevista ou questionário ficou a critério de cada sujeito, respeitando-se sua escolha, suas formas de expressão, seus tempos e horários.

Houve outro grande desafio, talvez o mais complexo nesta obra: o de compreender que esta obra não é um fim em si mesmo, mas uma significativa etapa a ser cumprida e socializada com os pesquisadores envolvidos com a mesma temática; o desafio da análise, do domínio do material coletado, transformado em domínio da linguagem, com ética e responsabilidade. As palavras talvez tenham sido incipientes para lapidar todas as análises feitas, que foram respaldadas nas tessituras de Leite e Cunha (1996, p. 10), e fizeram com que se compreendesse que o enfoque dado a este estudo já representava uma inovação na forma de olhar para o ensino e a aprendizagem que ocorre na universidade, no sentido de que “[...] antes de ser entendido como produto acabado, ele se constitua num incentivo e até num desafio à sua continuidade e/ou superação”.

No cômputo da análise dos dados deu-se ênfase à sensibilidade de escuta e observação. Na tessitura da escrita dessa obra foram entrelaçados os dados construídos, as observações e escutas feitas, com o objetivo de apreender as possibilidades de inovação pedagógica, científica e tecnológica presentes nos cursos de Pedagogia EaD da UCS e da UFRGS.

No transcurso da leitura das diversas páginas dos documentos institucionais, dos projetos pedagógicos dos cursos encontrou-se, de forma clara, um realce nos princípios inovadores que dão sustentação ao planejamento e desenvolvimento dos cursos e da Instituição como um todo. No olhar dos sujeitos participantes da investigação, há afirmações a respeito, isto é, ambos os cursos contemplam propostas e ações inovadoras. Destaca-se a organização curricular do

curso de Pedagogia EaD/UFRGS, que contempla uma visão de arquiteturas pedagógicas que favorecem e possibilitam o pensamento em rede.

Nesse percurso conclusivo de análise, enfatiza-se que há uma intrínseca relação entre as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas, as quais estão interligadas aos processos de ensinar e aprender. Essa relação permite a formação de uma rede de construção de conhecimentos com apoio dos artefatos tecnológicos e metodológicos.

Visualiza-se, assim, que as inovações pedagógicas estão presentes no processo de ensino e aprendizagem, contempladas no processo metodológico de trabalho, nas metodologias que possibilitam, para além da transposição dos processos didáticos de ensino, a construção da autoaprendizagem, da aprendizagem autônoma do sujeito ativo. Como aponta Belloni (2009, p. 42), “na aprendizagem autônoma, ao contrário, o estudante não é objeto ou produto, mas o sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem”.

A concepção de autonomia mostra-se entrelaçada com a inovação científica. Tal afirmação se respalda em autores que dão ênfase a uma epistemologia fundada no social, no humano e na educação, para além da ciência clássica, positivista e dominante. Conforme aponta Santos (2008, p. 89), essa epistemologia prospera mediante proposições pós-modernas, pois “a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer, nesta forma de conhecimento, algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo”. Contempla, portanto, uma visão libertadora e utópica que possibilita, através do diálogo, ampliar o conhecimento.

Essa relação com o mundo mostrou-se presente principalmente nos momentos que tensionaram o fazer docente, com a finalidade de atender o processo metodológico da ação-reflexão-ação, partindo da prática para refletir sobre ela e retornar a ela com uma nova ação (SCHÖN, 2000). Esses momentos foram observados principalmente no curso de Pedagogia EaD/UFRGS. Também estiveram presentes as relações estabelecidas na interligação teoria e prática, destacadas no curso de Pedagogia EaD/UCS, quando foram proporcionadas discussões constantes com os alunos sobre sua prática docente, na intenção de superar a linearidade da formação tradicional.

O movimento construtivo englobou a interligação com a inovação tecnológica, compreendido, neste estudo, de acordo com Furtado e Freitas (2004), Kenski (2003), Audy (2006) e Sancho (2006), como uma visão que vai além da compreensão técnica, da elaboração de um novo produto ou da tecnologia como um recurso, centrado em um processo de mudança e de ressignificação de determinado contexto. Assim, evidenciou-se que o uso contínuo das tecnologias contribuiu significativamente para estabelecer as interações construídas, nas trocas de experiências e saberes, ao mediar ativamente os processos de ensino e aprendizagem realizados.

É oportuno destacar que ambos os polos EaD dos cursos mantêm a estrutura física básica, com espaços físicos adequados, salas de aula, sala de reuniões, sala dos tutores para atendimento aos alunos, bibliotecas, laboratório de informática com acesso aos computadores e à internet, dentre outros recursos técnicos necessários à EaD. Essa infraestrutura é primordial para o bom funcionamento dos cursos, especialmente no momento de acompanhar, orientar e avaliar, sendo usada pelos alunos, professores e tutores. Algumas dificuldades em relação à infraestrutura podem ser observadas nos acessos à internet, principalmente por parte de alguns alunos, devido ao distanciamento de seus municípios dos grandes centros.

As tecnologias como os AVA, *blogs*, *wikis*, *PBWorks*, produção de vídeos, *sites* compartilhados de vídeos, *e-mails*, MSN, dentre outros, utilizadas em ambos os cursos, possibilitaram novos aprendizados aos alunos. O desafio inicial era conhecer a tecnologia para dar conta das atividades e dos trabalhos que o curso exigia. Após, esse desafio tornou-se constante, pois, ao incorporar as tecnologias ao processo de aprendizagem, os alunos perceberam a necessidade de aprender constantemente, havendo sempre algo novo para aprender, o que corrobora as declarações de Kenski:

Nessa perspectiva não resta apenas ao sujeito adquirir conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender (2003, p. 75).

Isso aponta para mudanças na cultura dos sujeitos aprendentes, tornando-os partícipes e integrantes das novas culturas tecnológicas

interativas, das novas formas de construir conhecimentos, de interagir e produzir ciência.

Esse movimento construiu-se através dos AVA institucionais, ambiente determinante para o encontro com o curso. A esse respeito, Valentini e Fagundes (2010, p. 33) afirmam que “as possibilidades dos ambientes virtuais de aprendizagem vão além da simples apropriação de conteúdos. Novas aprendizagens se constituem nesses contextos digitais de interação, reconstruindo conceitos e concepções”. Essa referência aos AVA foi comum entre os alunos, mas em vários casos houve afirmações de que o ambiente virtual permaneceu centrado nos conteúdos e nas atividades a serem desenvolvidas ao longo das disciplinas e dos módulos, e não havia espaço para novas aprendizagens. Os AVA, na opinião dos alunos, foram considerados limitantes, ficando restritos a conteúdos, atividades e tarefas.

Esse retorno foi grifado principalmente no curso de Pedagogia EaD/UCS, por usar um único AVA e não oferecer outras maneiras de interação virtual aos alunos, restringindo-se ao seu uso e aos acessos que aquele AVA permitia. Tal fato pode ser explicado porque a plataforma *PLONE* utilizada por esse curso era limitada, o que a tornou um ambiente pouco acolhedor e muito tarefairo.

Já o curso de Pedagogia EaD/UFRGS ousou a interação e aprendizagem além da plataforma *ROODA*, concomitantemente a outros ambientes e *softwares* livres, tendo, com isso, um expressivo retorno na mobilização e na aprendizagem dos alunos. Observou-se que os alunos passaram a ter iniciativa em usar outras tecnologias que os auxiliassem no processo de aprendizagem: *Googledoc*, *MSN*, *orkut*, *skype*, *blogs*, acesso à biblioteca virtual, *e-books*, entre outras, as quais foram incorporadas aos contextos das práticas escolares.

Contudo, ficou evidente que, além da importância da infraestrutura técnica, o sucesso do ambiente virtual de aprendizagem esteve relacionado ao pedagógico, às práticas estabelecidas e relacionadas às metodologias utilizadas e às concepções e aportes teóricos que permeiam e referendam a ciência pedagógica, no intuito de acolher e entusiasmar o aluno no processo de aprendizagem. Quando se faz menção à aprendizagem, é importante frisar as referências de Cunha e Leite (1996), que contêm o entendimento de que a aprendizagem é social na essência e individual na existência. Portanto, os

autores concebem a aprendizagem como uma construção individual e social dos sujeitos, resultante da ação e da interação pedagógica construída com os docentes dos cursos, mediada pelos tutores e pelos AVA. Assim, a aprendizagem, de ambos os cursos, é mediada tanto por inovações pedagógicas quanto tecnológicas.

Em seus textos, Belloni (2009, p. 48) destaca a “importância de o professor estar em constante diálogo com seus alunos, com o objetivo de estimulá-los e mostrar que não estão sozinhos, e também para que não desistam do processo de formação”. Assim, considera-se fundamental o trabalho metodológico docente, a fim de proporcionar uma formação que vislumbre um aprender contínuo, que abarque novas observações e visões que indagam e questionam esse profissional da educação. Observou-se que os currículos de ambos os cursos movimentaram esse agir metodológico, e proporcionaram uma inovação na prática pedagógica imbricada em metodologias dialógicas e construtivas, de cunho teórico-construtivista.

Observou-se que foram introduzidas, no contexto pedagógico, mesmo que de forma iniciante, ações que possibilitaram a problematização e a busca constante pelo aprender, através da pesquisa enquanto fonte inovadora do conhecer e do aprender. Essa vivência gerou diversos desafios para os sujeitos, tanto aos alunos quanto aos professores e tutores, pois se consideraram inseridos em um processo contínuo de busca e de aprendizagem, rompendo com algumas certezas preconcebidas em outros espaços e tempos. Percebe-se, então, uma aproximação com a inovação pedagógica imbricada em uma inovação científica, que esteve presente nos cursos e resultou da tentativa de fazer ciência e fazer pesquisa.

Esses movimentos geraram experiências inovadoras em algumas etapas avaliativas, e destacam-se no curso de Pedagogia EaD/UFRGS os portfólios de aprendizagem, e, no curso de Pedagogia EaD/UCS, os projetos e relatórios reflexivos construídos.

Segundo Nevado, Carvalho e Menezes, os portfólios de aprendizagem são considerados

um instrumento de autoavaliação e avaliação coletiva. Dessa forma, a avaliação incorpora-se ao processo de construção do conhecimento, abandonando o seu caráter controlador, punitivo ou mesmo reforçador e passa a ser um elemento favorecedor das tomadas de consciência (2007, p. 31).

Esses instrumentos avaliativos possibilitaram um processo de avaliação participativa, em que o próprio aluno, os colegas, os professores e tutores se envolviam, a partir de critérios estabelecidos de forma cooperativa pelo grupo. A importância dessa atividade foi reconhecida por todos os envolvidos nesse processo, pois houve a “fusão entre o processo e o produto” (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007, p. 32).

No caso do curso de Pedagogia EaD/UCS observou-se que houve destaque para as atividades avaliativas referentes aos projetos e relatórios reflexivos construídos na disciplina Seminário Temático e Estágios e também em outras atividades de cunho teórico-prático, articuladas com a inserção tecnológica. Em alguns momentos do trabalho metodológico e avaliativo, desenvolvido nos cursos de Pedagogia EaD, houve tensionamento de ações que contemplam novos desenhos avaliativos, conforme se lê em Leite:

Acreditamos que há diferença quando verificamos concretamente outras formas de interação, de relação, que seja entre sujeitos e conhecimento, entre sujeito e objeto, entre sujeito e TI. Elas envolvem uma interação produtiva em que o controle não é finalidade primeira. Nitidamente verificamos que entre sujeitos que lidam com avaliação e empregam TI, podem se produzir relações de participação direcionadas diretamente à construção de cidadanias esclarecidas (2010, p. 6).

Constatou-se, nos casos estudados, a presença de singularidades em práticas avaliativas que contemplaram boas vivências e aprendizagens, pois possibilitaram momentos de estudo, reflexão, discussões coletivas e interações virtuais e presenciais com o uso das tecnologias potencializadoras do aprender. Nesse movimento, é importante destacar que também estiverem presentes, nas concepções dos sujeitos, diversos desafios e dificuldades. Dentre os pontos críticos apontados, figura, com destaque, a organização do tempo para o estudo.

Nos casos estudados, a concepção dos alunos sobre o processo de aprender sozinhos, de organizar seu tempo e seus estudos tornou-se um grande desafio. Para alguns deles, gerou dificuldade, que, ao longo do curso, foi superada, dando visibilidade a aprendizagens com autonomia. Os professores do curso de Pedagogia EaD/UFRGS sentiram-se desafiados a superar o distanciamento da interdisciplinaridade de algumas interdisciplinas; já os professores

do curso de Pedagogia EaD/UCS enfrentaram o desafio de avançar nas tradicionais didáticas, o que possibilitou sua inserção constante nas TIC. Por sua vez, os tutores do curso de Pedagogia EaD/UFRGS relataram os desafios vividos em relação aos diversos deslocamentos até Porto Alegre, para participar do processo de formação continuada de tutores, despendendo, assim, muito tempo. Os tutores do curso de Pedagogia EaD/UCS também consideraram um contínuo desafio a superação das resistências de certos alunos ao uso das TIC.

Em ambos os casos devem ser consideradas as dificuldades relatadas pelos alunos, relacionadas ao propósito de romper com o sentimento de inferioridade presente nos cursos em EaD. Assim, os professores do curso de Pedagogia EaD/UCS destacaram que suas dificuldades se referem, especialmente, a alguns alunos que interagiram muito pouco com a turma, e revelaram certa desmotivação, que pairou sobre grande parte da turma. Foi destacada, também, em ambos os casos, a dificuldade de os alunos avançarem em suas articulações, em seu aprofundamento teórico e nas sínteses. Os tutores grifaram dificuldades em conhecer e acompanhar todas as interdisciplinas, fato vivenciado pelos tutores do curso de Pedagogia EaD/UFRGS. Em ambos os cursos, observou-se a dificuldade de aproximar e chamar, muitas vezes, os alunos para a realização das atividades.

Evidenciaram-se, no percurso desta investigação, alguns pontos críticos, manifestos pelos alunos do curso de Pedagogia EaD/UCS, em relação à organização curricular e parte do processo avaliativo. A organização curricular do curso, por estar estruturada em módulos, acarretou certo engessamento das disciplinas que ficaram presas ao conteúdo do módulo, e parece não ter havido a interdisciplinaridade originalmente planejada para ocorrer entre os módulos.

Em relação ao processo avaliativo, foram destacados dois pontos: o primeiro relativo à supervalorização do peso da avaliação presencial, e o segundo, pela demora do retorno das notas. No primeiro caso, constatou-se que esse critério – avaliação presencial – atendeu às exigências legais impostas pelo Decreto n. 5.622,⁴⁰ de 19 de dezembro de 2005, pelo Decreto n. 5.773,⁴¹ de maio de 2006,

⁴⁰ Regulamenta o art. 8º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁴¹ Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal

pelos Referenciais de Qualidade em EaD, datados de agosto de 2007, e pelos Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologias (presencial e a distância), datados de maio de 2011, que propõem que os resultados dos exames presenciais prevaleçam sobre os demais resultados, obtidos pelas demais formas de avaliação a distância. Já no segundo ponto, na demora pelo *feedback* aos alunos, evidenciou-se uma lacuna em que alguns professores não efetivaram um diálogo próximo aos retornos avaliativos e deixaram os alunos inseguros, sem saberem seus resultados.

No entanto, nos casos aparecem pontos críticos, nomeados pelos docentes, em relação ao excesso de chances e oportunidades avaliativas dadas aos alunos, observadas especialmente pelos professores do curso de Pedagogia EaD/UCS. Os professores do curso de Pedagogia EaD/UFRGS destacaram a predominância de uma única corrente teórica, o construtivismo, e a gestão do processo avaliativo administrada da mesma forma entre as interdisciplinas, sem haver flexibilidade. E, como ponto crítico para os tutores de ambas as instituições, esteve presente grande desmotivação em seu trabalho, sentindo-se pouco valorizados em termos salariais e profissionais.

Considera-se, diante do exposto, que os desafios e as dificuldades expressos pelos alunos, professores e tutores talvez ainda estejam vinculados a princípios e visões tradicionais em relação aos processos de ensino e aprendizagem, o que, em diversas situações, dificultou o desenvolvimento de um real trabalho interdisciplinar desejado e planejado.

Já os pontos críticos explanados referem-se a elementos de reflexão sobre o trabalho realizado em ambas as IES. Da mesma maneira, observou-se que os projetos pedagógicos dos cursos apresentavam propostas construtivas de grande respaldo teórico, metodológico e tecnológico, fato destacado pelos sujeitos participantes, alunos, professores e tutores. Pelo que foi possível detectar nos casos estudados, observa-se que, às vezes, os pontos críticos não foram acolhidos, não se concretizaram em ações.

Assim, julga-se importante um trabalho institucional que proponha o rompimento de concepções e visões tradicionais estabelecidas

pelo paradigma dominante de ensino, vinculado ao sistema presencial, que ainda pairam em algumas práticas e culturas acadêmicas. Portanto, é necessário ir ao encontro das concepções e práticas que contemplem a inovação, especialmente as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas, no sentido de romper estruturas pedagógicas tradicionais. Importa, também, destacar que o estudo revelou que se está a caminho da construção de práticas, com aproximações inovadoras, no que tange à inovação pedagógica. Quanto à inovação científica e tecnológica, observam-se fragmentos de processos que ocorrem em ambos os cursos.

A partir do que foi evidenciado, os casos estudados mostraram que:

- há uma superação do pensamento da EaD como um produto da modernidade, de consumo mercadológico, reflexo de paradigma econômico-industrial, conforme apontamento crítico destacado por Belloni (2003) e Peter (2004);
- há rupturas que correspondem ao apontado na literatura, frente às formas de conceber o ensino e a aprendizagem;
- há elementos inovadores frente às práticas pedagógicas, ao uso das tecnologias e à produção de materiais, Guias Didáticos e vídeos. Conforme destacado pelos alunos, o curso em si é uma inovação, pois eles afirmam que as tecnologias e as interações que o curso lhes proporcionou consolidam a inovação tecnológica e favorecem as inovações pedagógicas;
- há a perspectiva da inovação que lance a universidade empreendedora na interação entre universidade-governo-empresa, considerando-se já consolidada a relação universidade e governo, restando, ainda, consolidar-se na interação com a empresa;
- tecnologicamente, as duas universidades atuam em bases sólidas e requerem constante aperfeiçoamento e maiores investimentos tecnológicos, principalmente em relação aos AVA, ao acesso à internet, as videoconferências, dentre outros recursos fundamentais à EaD.

Por fim, neste estudo, constatou-se, de acordo com o seu objetivo, que:

- existem inovações pedagógicas, dentre as quais pode-se destacar:
- a organização curricular, contemplada pelas interdisciplinas, que visou a superação da lógica disciplinar;
- o desenvolvimento de um processo de aprendizagem autônoma, que exigiu maior participação e comprometimento do acadêmico com sua aprendizagem;
- a possibilidade de interligação teoria e prática, através de algumas interdisciplinas, seminários integradores, oficinas e estágios;
- o desenvolvimento de metodologias diversificadas e articuladas com as TIC, potencializadas pela problematização intrínseca às diversas produções, o que inclui o uso e a elaboração de vídeos, debates em fóruns, *chats*, dentre outros;
- as aproximações entre o ensino e a pesquisa, presentes em algumas ações docentes e discentes, de cunho investigativo e reflexivo;
- algumas práticas avaliativas inovadoras realizadas com portfólios, projetos e relatórios reflexivos;
- a modalidade EaD em si, por possibilitar flexibilidade de horários, tempos e espaços para aprender;
- as rupturas com algumas práticas e rotinas instituídas, possibilitadas pela formação continuada;
- as arquiteturas pedagógicas que contemplaram a organização curricular interdisciplinar, desenvolvidas por didáticas flexíveis e adaptáveis à EaD, através da interação das tecnologias, possibilitam que as inovações pedagógicas se encontrem com as inovações tecnológicas;
- existem inovações científicas e tecnológicas, dentre as quais destaca-se:
- uma perspectiva de avanço aos referenciais teóricos, possibilitados por aportes contemporâneos das descobertas da ciência;
- a organização dos guias didáticos e a construção de vídeos, servindo como recursos importantes para a aprendizagem;

- uso diversificado e contínuo de tecnologias, para além dos AVA institucionais – *blogs, wikis, pbworks, sites, e-mail, MSN*;
- a leitura e o acesso a *e-books*, artigos digitais e à biblioteca virtual, como desafios a outras fontes e espaços de leitura;
- a construção de um conhecimento, acessado e socializado em rede, mediante o uso de tecnologias;
- o fortalecimento de vínculos e interações acadêmicas e familiares, adentrando no desenvolvimento de uma nova cultura – a digital.

No percurso deste estudo, descreveram-se os projetos dos cursos de Pedagogia EaD de ambas as instituições, UCS e UFRGS. Posteriormente, a partir de cada caso construído, identificaram-se e foram mapeadas as concepções de inovação presentes nos documentos institucionais e nas falas dos sujeitos entrevistados; foram diagnosticadas as inovações, as dificuldades e os desafios presentes no processo de formação em EaD, em ambos os casos.

Constatou-se a existência de um movimento que adentrou em novas concepções de formação de professores, conforme referido por Nevado, Fagundes *et al.* (2009). Observou-se que as novas concepções estiveram respaldadas em aportes científicos, pedagógicos e tecnológicos, que possibilitaram a vivência e o uso da tecnologia como uma inovação nos processos de formação e atuação profissional, que transcenderam os contextos educativos e sociais de origem dos alunos.

Ainda, interligados a essa visão, constatou-se que as TIC possibilitaram diversas contribuições aos processos de ensino e aprendizagem; possibilitaram a interação entre as inovações científicas, tecnológicas e pedagógicas. Assim, as inovações destacadas nesta obra potencializam uma maneira de conhecer, ensinar e aprender, no intuito de alargar os horizontes pedagógicos formativos, adentrar na sociedade do conhecimento de modo crítico, autônomo e participativo, em que o uso das tecnologias contemplou a aproximação e a socialização de experiências, saberes e conhecimentos construídos em prol de uma sociedade democrática.

Contudo, propõem-se novos estudos sobre o tema que investiguem o quão mais existe em termos de inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas aqui não apontadas em relação aos para-

digmas emergentes que investiguem atividades de avaliação em estreita conexão com a construção de conhecimentos pretendidos mediados pelos AVA disponíveis e por suas tecnologias.

Registram-se, neste momento conclusivo, as interações e aprendizagens construídas no percurso desta obra, as quais possibilitaram oxigenar e lapidar a trajetória profissional de eterna pesquisadora e, ao mesmo tempo, fortalecer experiências de vida tecidas nos espaços familiares e sociais. Cada dia um novo aprendizado desafia a autora a aprender para o hoje e para o amanhã e superar as distâncias.



REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **O problema universitário brasileiro**. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). Disponível em: www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007115734PM.pdf. Acesso em: 26 jan. 2010.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Censo EaD. br: 2009**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2001. Ed. Bilingue: português/inglês.
- ALVES, Márcia Conceição Brandão. **Didática da educação a distância: interação pedagógica**. 2005. 216p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- AUDY, Jorge Luis Nicolas. **Entre a tradição e a renovação: os desafios da universidade**. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas e MOROSINI, Marília Costa. **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (org.). **Inovação, universidade e relação com a sociedade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- BARBER, Benjamin. **Strong democracy: participatory politics for a new age**. Los Angeles: Univ. of California press, 2004.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Trad. de Tomás Tadeu da Silva e Luís Fernando G. Pereira. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- BEHAR, P.; BERNARDI, M.; FROZI, A. P.; KELLEN, K. 2007. **ROODA: Desenvolvimento, implementação e validação de um AVA para a UFRGS. Taller Internacional de Software Educativo**. TISE – Santiago, Chile, 4 a 6 dez. 2007. Disponível em: <http://www.tise.cl/archivos/tise2007/18.pdf>. Acesso em: 12 out. 2010.

BEHAR, Patrícia *et al.* (org.) **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. **A formação de professores em nível de graduação na modalidade EaD**. O caso da Pedagogia da UDESC – Polo de Criciúma, SC. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. da editora. Portugal: Porto, 1994.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **Universidade, reflexão e compromisso social**. ABRUC, 2007. Disponível em: http://www.abruc.org.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=37158. Acesso em: 20 set. 2011.

BORDENAVE, Juan E. D. **Pode a educação a distância ajudar a resolver os problemas educacionais do Brasil**. *Tecnologia Educacional*, ABT, n. 15/70, p. 34-39, 1986.

BRASIL. **Decreto n. 6.283, de 25 de abril de 1934**. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto n. 2.494, de 10 fev.1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20/12/96, e dá outras providências. Publicada no DOU de 11 fev. 1999.

BRASIL. **Decreto n. 2.561, de 27 abr.1998**. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n. 2.494, de 10/2/98, que regulamenta o disposto no art. 80, da Lei n. 9.394, de 20/12/96.

BRASIL. **Decreto n. 5.773, de 9 maio 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

BRASIL. **Decreto Lei n. 5.622, de 19 dez. 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 5 mar. 2009.

BRASIL. **Lei n. 1.254 de 4 dez.1950**. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1254-4-dezembro-1950-362540-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 jan. 2009.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 dez. 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei n. 9.394, de 20/12/96, com exceção dos arts. 6º a 9º – Alterados pela Lei n. 49.131, de 24/11/95.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 nov. 1968.** Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média, e dá outras providências. Publicada no DOU de 29 nov. 1968 – Retificada em 3 nov. 1968.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 out. 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Publicado no DOU de 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no DOU de 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 jan. 2001.** Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Publicado no DOU de 10/1/2001.

BRASIL. **Lei n. 3.476/04.** Lei das inovações. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF, nov. 2004. Disponível em: http://win.biominas.org.br/biominas2008/images_up/documentos//lei_inovacao.pdf. Acesso em: 5 mar. 2009.

BRASIL. **Portaria MEC n. 301, de 7 abr.1998.** Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Publicada no DOU de 9 abr. 1998. Disponível em: <http://portalmeec.gov.br/>. Acesso em: 6 jan. 2010.

BRASIL. **Portaria MEC n.4.068, de 29 de novembro de 2005.** Disponível em: <http://web.ccead.puc-rio.br/SISTEMA/documentos/credenciamentoMEC.pdf>. Acesso em: 7 set. 2010.

BRASIL. **Portaria MEC n. 2, de 10 de janeiro de 2007.** Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior, na modalidade a distância. Disponível em: <http://portalmeec.gov.br/>. Acesso em: 6 jan. 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 1, de 3 abr. 2001.** Estabelece Normas para o Funcionamento de cursos de Pós-Graduação, publicada no DOU de 9 abr. 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 2, de 3 abr. 2001.** Dispõe sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais. Publicada no DOU de 9 abr. 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 maio 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia,

licenciatura. Disponível em: http://www.fesp.rj.gov.br/fesp_2007/concursos/educacao_2008/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 mar. 2009.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://inep.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2007.

BRASIL. **MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2007. Resumo técnico**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2007resumo_tecnico_2007.pdf. Acesso em: 20 maio 2009.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade em EAD**. MEC. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777%3Areferenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865. Acesso em: 26 abr. 2009.

BRASIL. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia** (presencial e a distância). MEC, 2011. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/1026>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jan. 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jan. 2010.

CARVALHO, Marie Jane; NEVADO, Rosane Aragon de; MENEZES, Crediné Silva de. **Arquiteturas pedagógicas para a educação a distância: concepções e suporte telemático**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – UFJF – 16., Juiz de Fora, 2005. Anais [Anais do SBIE 2005]. Juiz de Fora, 2005.

CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha. **Professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 1998.

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FARIA, Elaine Turk. **Interatividade e mediação pedagógica na EaD**. 2003. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2003.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. Linguagem hipermediática: horizontes e objetividade – entreparênteses. **Revista Portuguesa de Humanidade**, v. 5, n.1/2, Braga, 2001.

FERRAZ, Dirce Huf. **Concepções dos alunos do curso de pedagogia sobre o processo de aprendizagem**: uma experiência na modalidade de educação à distância em Maringá – PR. 2007. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Histórico**. Disponível em: <http://www.cpd.ufrgs.br/sead/sead-1/sobre-a-sead/historia>. Acesso em: 7 set. 2010.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling (org.). **Educação a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 25-27.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Tecnologias, relações sociais e educação. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 105, p. 131/148, abr./jun. 1991.

FORMIGA, Marcos. **Educação superior e educação a distância**. In: MORHY, Lauro (org.). *Universidade em questão*. Brasília: Ed. da UnB, 2003.

FULLAN, Michael. HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FURTADO, André; FREITAS, Adriana. Nacionalismo e Aprendizagem no programa Águas Profundas da Petrobras. **Revista Brasileira de Inovação**, Rio de Janeiro, Finep, v. 3, n. 1 p.55-86, jan./jun.2004.

GOMES, Isabel Cristina Rabelo. **A formação de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas modalidades a distância e presencial**: um estudo na UFES. 2007. 324p. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

KLERING, Luis Roque; SCHRÖEDER, Christine da Silva. **O ensino a distância como estratégia educacional e de mudança organizacional em uma escola de administração**. Paraná: 2007. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007115734PM.pdf. Acesso em: 17 dez. 2010.

KLERING, Luis R. **Plataforma de apoio à aprendizagem NAVI: ambiente interativo de aprendizagem**. 2008. Disponível em: http://navi.ea.ufrgs.br/artigos/apresentacao_navi/index.html. Acesso em: 7 set. 2010.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler; FRANCO, Maria Estela dal Pai Franco. **Inovações curriculares na formação de professores: em busca de um novo referencial**. In: MELLO, Maria Billig; COSTA, Fátima Terezinha Lopes da; MOREIRA, Jacira Cardoso. *Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

KUHN, Tomas. **As estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LEITE, Denise; BORDAS, Merion Campos. Avaliação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: a qualidade da diferença e a diferença da qualidade. *Educación Superior y Sociedad*, v. 5, n. 1 e 2, p. 109-123, 1994.

LEITE, Denise (org.). **Universidade futurante: produção de ensino e inovação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

LEITE, Denise B. C. et al. **Avaliação participativa em contextos de educação não-formal**. In: SILVESTRE, Sandra; CUNHA, Teresa. *Somos diferentes, somos iguais: diversidade, cidadania e educação*. Coimbra: Rainho & Neves, 2008.

LEITE, Denise (org.). **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005a.

LEITE, Denise. **Inovações pedagógicas e avaliação participativa**. In: MÁRQUEZ, A. H (org.) *Innovación y currículo: desafios para uma convergência necessária*. Mexico: Universidad Autonoma del Estado de Mexico, 2005b.

LEITE, Denise. **Inovação e avaliação institucional: efeitos e mudanças na missão das universidades contemporâneas**. Relatório de Pesquisa. Porto Alegre: Evangraf, 2002.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly; BROILO, Cecília et al. Avaliação institucional, democracia e cidadania. **Reflexões sobre o estudo de caso da avaliação Udelar**. In: FERNANDES, Cleoni; GRILLO, Marlene. *Educação superior: travessias e atravessamentos*. Canoas, RS: Ed. da Ulbra, 2001.

LEITE, Denise; CUNHA, Maria Isabel da Cunha; LUCARELLI, Elisa, *et al.* **Inovação na universidade: a pesquisa em parceria (1999)**. Disponível em: www.interface.org.br/revista4/ensaio3.pdf. Acesso em: 10 dez. 2009.

LEITE, Denise (org.) **Inovação, avaliação e tecnologias da informação**. Porto Alegre: Pacartes, 2010.

LITWIN, Edith (org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. EPU: Rio de Janeiro, 2007.

MACÊDO, Fernanda Maria Felício; BOAVA, Diego Luiz T.; SILVA, Renato Duarte Silva et al. **Representações sociais de inovação**. In: SEMINÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO, em 27 ago. 2009, São Paulo. Anais [...]. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/885.pdf>. Acesso em: 16 jul. 201.

MARTINELLI, Ivânia. **EAD**: uma alternativa de políticas educacionais para a formação de professores. 2003. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília, São Paulo, 2003.

MENDES, Carolina Carrion; MILA, Gerson Luiz; MIRANDA, Renata Polisemi *et al.* Texto Coletivo: **Possibilidades e limites no processo de ensino-aprendizagem a distância**, v. 5, n. 2, dez. 2007, Cinted UFRGS.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação. Edu: nota para referência. **Cadernos de Pesquisa**, nov. 2001, n. 114, p. 225-233. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Assessoria de Imprensa da Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: mar. 2009.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação superior a distância no Brasil**. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). Educação superior no Brasil. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

MOROSINI, Marília Costa (org.). Novos caminhos do ensino a distância. **Informe CEAD** – Centro de Educação a Distância, Senai, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, out./dez. 2002.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

NEVADO, Rosane Aragón. **Espaços virtuais de docência**: metamorfoses no currículo e na prática pedagógica. In: BONIN, Iara et al. Trajetórias

e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane Soares de; MENEZES, Crediné Silva de. **Educação a distância mediada pela internet:** uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço. In: NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane Soares de; MENEZES, Crediné Silva de. *Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para formação de professores*. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

NEVADO, Rosane; CARVALHO, Marie Jane Soares; BORDAS, Mérión Campos. **Licenciatura em Pedagogia a distância anos iniciais do ensino fundamental:** guia do professor. 2006, p.1-58. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/informacoes>. Acesso em: 27 abr. 2009.

NEVADO, Rosane; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva de. **Arquiteturas pedagógicas para educação a distância:** concepções e suporte telemático. Disponível em: http://www.vipzprofes.pbwiki.com/f/arquiteturas_pedagogicas_sbie2005.pdf. Acesso em: 27 abr. 2009.

NEVADO, Rosane; FAGUNDES, Lea da Cruz *et al.* **Um recorte no estado da arte:** O que está sendo produzido? O que está faltando segundo nosso subparadigma? Disponível em: www.sbc.org.br/bibliotecadigital/download.php?paper=809. Acesso em: 5 mar. 2009.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, de Sheila da Costa. **A interlocução na graduação a distância:** processo, ferramenta e resultado em transição paradigmática. 2007. 412p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PANIZZI, Wrana M. **Universidade:** um lugar fora do poder. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

PETER, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Simone Andréa. **A presença da ausência:** a formação do pedagogo na modalidade a distância da Universidade do Tocantins. 2007. 242p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALVORADA. **Notícias**. Disponível em: <http://www.alvorada.rs.gov.br/>. Acesso em: 6 fev. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. **O Município**. Disponível em: <http://www.caxias.rs.gov.br/cidade/index.php?codigo=8>. Acesso em: 9 set. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. **Notícias**. Disponível em: <http://www.caxias.rs.gov.br/>. Acesso em: 9 set. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. Disponível em: <http://www.festanacionaldauva.com.br/2012/>. Acesso em: 10 set. 2011.

WIKIPÉDIA, **Enciclopédia Livre**. Caxias do Sul. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Caxias_do_Sul. Acesso em: 10 set. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MARCOS. **Notícias**. Disponível em: <http://www.saomarcos-rs.com.br/>. Acesso em: 11 set. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MARCOS. **Galeria de fotos**. Disponível em: <http://www.saomarcos-rs.com.br/?ir=galeriadefotos>. Acesso em: 11 set. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MARCOS. **História**. Disponível em: <http://www.saomarcos-rs.com.br/?ir=historia>. Acesso em: 11 set. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS CACHOEIRAS. **Educação**. Disponível em: <http://www.trescachoeiras.rs.gov.br/index.php/caracteristicas/16-educacao.html>. Acesso em: 13 fev. 2011.

RISTOFF, Dilvo. **Cursos a distância crescem 571%**. Brasília 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: out. 2008.

RISTOFF, Dilvo. **A trajetória dos cursos de graduação a distância**. 2011. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2011/apr/DilvoRistoffI.ppt. Acesso em: 18 set. 2011.

ROMISZOWSKI, Alexander J. **Dicionário de terminologia de educação a distância**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho (FRM), 1998.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006a.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006b.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Marinilson Barbosa da. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância, hoje**. UFRGS, 2008. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1998.

UNIVERSIDADE VIRTUAL PÚBLICA DO BRASIL (Unirede). 2011. Disponível em: <http://www.unirede.br/>. Acesso em: 23 set. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Aprendizaje abierto y a distancia: perspectivas y consideraciones políticas**. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Instituto Universitario de Educación a Distancia, Cátedra Unesco de Educación a Distancia, Madrid, fev.1998.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Projeto pedagógico – Curso de Licenciatura em Pedagogia: docência para a educação básica: séries iniciais do Ensino Fundamental**. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Projeto Pedagógico – Curso de Licenciatura em Pedagogia: docência para a Educação Básica séries iniciais do ensino fundamental – Educação a Distância**. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Ensino**. Disponível em: <http://www.ucs.br/site/ensino/>. Acesso em: 30 out. 2010.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Educação a distância**. Disponível em: <http://nead.ucs.br/graduacao>. Acesso em: 2 nov.10.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Página institucional**. Disponível em: www.ucs.br/. Acesso em: 2 nov. 2010.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Portaria n. 792, de 29 de março de 2004**. Disponível em: <http://www.ucs.br/portais/curso150/locais/>. Acesso em: 30 out. 2010.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Plano de Desenvolvimento Institucional. Gestão 2007-2011**. (versão digital) Disponível em: <https://ucsvirtual.ucs.br/>. Acesso em: 22 jan. 2010.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). **Regimento Geral da Universidade de Caxias do Sul**, Caxias do Sul, RS: UCS, 1975.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RS.(UFRGS/UFSC/Redisul/MEC/Seed). **Projeto EaD Curso de Licenciatura em Pedagogia**: anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <http://www.mariejane.pbwiki.com/f/projetoPEAD.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Resolução n.10/2006**. Estabelecer as seguintes normas, para a regulamentação das ações de educação a distância, no âmbito da UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res10-06.htm>. Acesso em: 7 set. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Portaria interna n. 2.975, de 2002**. Cria a Secretaria de Educação a Distância da UFRGS. Disponível em: <http://www.cpd.ufrgs.br/sead/sead-1>. Acesso em: 26 jan. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Cursos de graduação a distância da UFRGS**. Disponível em: <http://paginas.ufrgs.br/sead/cursos/graduacao/>. Acesso em: 7 set. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Notícias da UFRGS**. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/index_a_ufrgs.htm/. Acesso em: 7 set. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Editais**. Disponível em: <http://sead.ufrgs.br/editais/>. Acesso em: 7 set. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Porto Alegre II**. Disponível em: <http://paginas.ufrgs.br/sead/polos/polos-no-rio-grande-do-sul/porto-alegre-ii>. Acesso em: 7 set. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **ROODA**: Rede cooperativa de aprendizagem. Disponível em: <http://www.ead.ufrgs.br/rooda>. Acesso em: 7 set. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Aspectos técnicos do ROODA**: modelagem e programação. Disponível em: www.tise.cl/archivos/tise2007/18.pdf. Acesso em: 17 dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Tutorial Moodle**. Disponível em: https://moodleinstitucional.ufrgs.br/tutorial_moodle/sobre_moodle.html. Acesso em: 17 dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Comitê gestor moodle**. Disponível em: <http://www.cpd.ufrgs.br/sead/sead-1/comite-gestor-moodle> Acesso em: 17 dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Polo de Alvorada**. Disponível em: <http://peadalvorada6.pbworks.com/Polo-de-Alvorada>. Acesso em: 6 fev. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Polo de Alvorada**. Disponível em: <http://peadalvorada6.pbworks.com/Polo-de-Alvorada#4>. Acesso em: 6 fev. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Curso de Pedagogia EaD – Eixo IX**. Disponível em: <http://peadalvorada09.pbworks.com/>. Acesso em: 6 fev. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Plataforma de apoio à aprendizagem NAVI**: ambiente interativo de aprendizagem. Disponível em: http://navi.ea.ufrgs.br/artigos/apresentacao_navi/index.html. Acesso em: 6 fev. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **PEaD Três Cachoeiras**. Disponível em: <http://peadtrescachoeiras7.pbworks.com/>. Acesso em: 13 fev. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **PEaD Três Cachoeiras**. Disponível em: <http://peadtrescachoeiras9.pbworks.com/Localiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 fev. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/TISE/2007/MemoriasTISE2007.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2011.

VALENTINI, Carla Beatris. **Tecendo e aprendendo**: redes sociocognitivas e autopoieticas em ambientes virtuais de aprendizagem. Porto Alegre, 2003. 217p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VALENTINI, Carla Beatris; FAGUNDES, Léa da Cruz. **Comunidade de aprendizagem**: a constituição de redes sociocognitivas e autopoieticas em ambientes virtuais. In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Dados eletrônicos. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia. **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 out. 2010.

VIOTTO, Eduardo Baumgratz; MACEDO, Mariano de Matos. **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação no Brasil**. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIEDE, M.L.; CHARCZUK, S.B.; NEVADO, R.A.; MENEZES, C. S. **Construção de redes virtuais de aprendizagem utilizando o pbwiki: o caso de um curso de pedagogia a distância**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 19., Ceará,, 2008, workshops. Anais [Anais do XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – workshops]. Ceará, 2008.



POSFÁCIO

Por Nilda Stecanela

Expresso minha alegria em escrever o posfácio do livro de autoria da querida professora Andréia Morés! E vários são os motivos de minha satisfação, pois já é de longa data que acompanho essa professora-pesquisadora, gestora, orientadora, colega, esposa, mãe, mulher, filha, irmã, amiga com quem atualmente compartilho sala de pesquisa e muitas reflexões. Nossa aproximação aconteceu por ocasião do processo seletivo para ingresso na Universidade de Caxias do Sul, em 2003, no Campus Universitário de Vacaria, quando, juntamente com a professora Jane Giugno, nos deslocamos para aquela fria cidade para compor uma banca de seleção. Fomos surpreendidas com a desenvoltura de uma jovem mestra vinda de Santa Maria, onde já trilhava uma trajetória impecável na pesquisa de Iniciação Científica e no âmbito do curso de Mestrado em Educação sob a orientação da professora Valeska Fortes de Oliveira. Como era de se esperar, Andreia foi classificada em primeiro lugar e contratada imediatamente, com o compromisso de dinamizar a pesquisa naquele *campus*. A vinda para o Campus Sede, em Caxias do Sul, não tardou muito, acompanhada pelo reconhecimento do seu valor na pesquisa em Educação, na docência universitária, na gestão do curso de Pedagogia, entre outros atributos. O Doutorado em Educação conquistado na UFRGS e o credenciamento como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação vieram na sequência.

Não posso deixar de registrar que a leitura deste livro, *Ensinar e aprender na universidade: Inovações Pedagógicas, Científicas e Tecnológicas*, especialmente as narrativas sobre o Caso UCS, narrado pela pesquisadora e com depoimentos de professores, estudantes e tutores, produz muitos ecos do processo concebido, vivido e percebido na trajetória da Educação a Distância da Universidade de Caxias do Sul, na qual estou desde o ano de 2002, quando concluía o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pois faço parte dela. Ainda é presente em minha memória o telefonema que recebi da professora Corina Michelon Dotti, em

novembro de 2003, então Chefe do Departamento de Educação, informando que a Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional Gelça Lusa Prestes solicitava meu contato para formalizar o convite para integrar o grupo de professores que gestaria o primeiro curso de Pedagogia na modalidade EaD da instituição e do Rio Grande do Sul. Eu me encontrava em São Paulo, participando do Congresso Anual do projeto Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO), cujo objeto era o uso pedagógico da pesquisa em sala de aula, para o qual eu respondia pela coordenação do Polo RS, visando à disseminação da pesquisa como princípio educativo na Educação Básica. Na volta para Caxias do Sul, em uma sequência de reuniões junto com meus colegas de departamento e de outros setores da universidade, passamos a nos inteirar da proposta e dos papéis de cada um no processo que era assessorado pela Universidade Federal do Mato Grosso. A mim caberia a responsabilidade de escrever o material didático sobre a práxis pedagógica. Importante ressaltar que, nessa época, eu havia iniciado há pouco o curso de Doutorado em Educação na UFRGS, sob a orientação da professora Carmem Maria Craidy, e tinha os olhos voltados para o cotidiano dos percursos juvenis para além da escola, portanto um pouco distante do que deveria escrever para os professores-estudantes de um curso de Pedagogia EaD. Ademais, recém mestre e doutoranda, os desafios que enfrentava eram a escrita científica e suas formalidades, não o material didático em uma dimensão didatizada. O curso iniciou em 2004 com quase 500 estudantes e passei a responder pela coordenação do Polo Caxias do Sul do Programa EaD da UCS, acompanhando os estudantes e as tutoras, além de seguir como professora no curso presencial e iniciar como professora em um curso de Graduação na modalidade EaD. Felizmente o curso de Pedagogia iniciou com os Fundamentos da Educação e meus colegas professores de Sociologia, Filosofia, Antropologia e Psicologia prepararam o material antes do módulo de disciplinas voltado à práxis pedagógica. Com isso, ganhei tempo para aprender e apreender os modos de escrever um texto didático e didatizar as atividades a fim de promover o que venho denominando de “encontro em salas de aulas sem paredes”.

Não há dúvidas de que se tratava de uma inovação nas dimensões apontadas no título deste livro e no âmbito da pesquisa desenvolvida que lhe origina. Talvez a essas dimensões possa ser acrescida

a inovação na gestão, pois fomos inseridos e passamos a integrar um grupo reflexivo que se encontrava todas as sextas-feiras à tarde para dialogar e modelar a proposta. Nos sentíamos pertencentes ao processo e, por isso, corresponsáveis pelos movimentos que dele decorriam. Também houve o cuidado com a nossa formação e a dos futuros tutores, à época, designados como orientadores acadêmicos, por meio de um curso de Especialização intitulado de Formação para a Educação a Distância, fortalecendo a pesquisa científica sobre o vivido e sobre o projetado.

Havia também o desafio com as Tecnologias da Informação e Comunicação, pois era necessário gerar os canais de comunicação com os tutores e a preparação destes para serem os mediadores no processo de aprendizagem bem como com os estudantes. Foi requisitado que nós, professores também desenvolvêssemos as competências para uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem, tanto na postagem dos materiais como no diálogo estabelecido. Lembro dos exercícios pelos quais passamos ao conversar pelo *chat* do AVA, pois no começo tudo parecia um pouco artificial, mas aos poucos fomos nos soltando e nos sentindo à vontade para comentar os materiais produzidos pelos colegas professores, acolher os comentários produzidos por eles para nossos textos bem como postar materiais, interagir em Fóruns de Discussão, gravar vídeos, entre outras ferramentas.

Pois bem, observando o perfil de escrita do material didático dos colegas que me antecederam nos módulos iniciais fui me inspirando e assumindo um jeito próprio de escrever, evocar minha experiência acumulada na docência e na gestão da Educação Básica (eu ainda atuava na escola pública nesse período e, concomitantemente, permaneci até 2015, momento em que finalizei um ciclo de 33 anos na Educação Básica da rede pública municipal e pude usufruir do estágio pós-doutoral fora do país). A participação no projeto me oportunizou um autoconvencimento de minha autoria na produção do material para o qual eu havia sido requisitada, legitimada pela validação e publicação de textos em livros. Foi um processo de pesquisa intenso, mas também de sistematização de minha experiência, especialmente no que tangia aos elementos constitutivos do planejamento escolar, incluindo: a análise da realidade; a identificação dos problemas; a conversão destes em necessidades; a definição de finalidades para a

superação das necessidades; a busca por formas de mediação para a efetivação dos objetivos por meio das metodologias participativas; a organização dos tempos e dos espaços; a fundamentação teórica dos conteúdos buscados para serem, de fato, os mediadores.

O vocabulário da práxis pedagógica me era familiar e ganhava novos contornos a partir do vivido na escola, no processo de reflexão-ação-reflexão, mas era necessário a assunção de minha identidade como professora, pesquisadora e autora daquilo que eu selecionava e tratava didaticamente, visando à produção de sentidos para os professores que buscavam a formação universitária para qualificação de suas práticas e ascensão na carreira docente.

O Caso UCS colaborou na construção de pesquisadores e gestores pelo processo inovador como foi mobilizado, acompanhado e sistematizado. E me sinto parte desse movimento que integra minha formação. Enquanto escrevia uma tese, também escrevia material didático para um leitor que estaria distante, mas cujo desafio era trazê-lo para perto. Para isso eu precisava desenvolver minhas competências descritivas e imprimir nas páginas produzidas um tanto de *afetividade*, de modo que meus estudantes me sentissem perto, falando com eles e não para eles. Eu também precisava promover a *interatividade* a tal ponto que os estudantes se sentissem confortáveis com a leitura dos autores que acessavam por meio dos meus textos sem que eu simplificasse a leitura direta dos textos considerados referência para a área. Somado à afetividade e à interatividade, eu percebia que precisava promover a *dialogicidade* também com os autores evocados para fundamentar e validar os conceitos e procedimentos que eu defendia e argumentava no meu texto didático, a exemplo das problematizações que produzia ao final de cada seção.

Não tenho dúvidas de que a escrita didatizada desenvolveu minhas competências descritivas e qualificou a escrita também da tese de Doutorado que eu produzia *pari passu* com o material didático do curso, haja vista que a opção pela sociologia do cotidiano como alavanca metodológica para o conhecimento nos procedimentos da construção da tese requeria registros etnográficos do vivido e do percebido. Assim, as identidades da professora da Educação Básica recém-ingressante como docente no Ensino Superior se misturavam com a recém-mestre e doutoranda em Educação.

Mas produzir o material didático e didatizar os conceitos que o transversalizam não era o ponto de chegada, pois após a costura das páginas que integraram os livros editados se fazia necessário colocá-los em movimento por meio das aulas semanais organizadas no âmbito da organização curricular do curso, nos encontros de finalização e início de cada módulo, no acompanhamento das ressonâncias espalhadas pelos múltiplos polos EaD constituídos nos *campi* da UCS e distribuídos pela região da Serra Gaúcha, chegando também ao Litoral Norte, em Terra de Areia. Evidentemente os desafios da avaliação se fizeram presentes, especialmente quando se concebe, assim como Vasconcellos (1992), que a avaliação é uma possibilidade de elaboração e expressão da síntese do conhecimento. Mas como acompanhar as sínteses do conhecimento de quase 500 estudantes ao mesmo tempo? Esse dilema promoveu a criação de instrumentos de acompanhamento e articulação com as coordenações de polo e os tutores assim como o aprimoramento das competências docentes no monitoramento das aprendizagens dos seus múltiplos alunos, justamente por meio das dimensões anteriormente anunciadas, envolvendo o propósito de promover o encontro nas salas de aula sem paredes e tendo como premissas a afetividade, a dialogicidade e a afetividade.

Ainda não possuíamos a sincronicidade das *webconferências* ou o acesso às plataformas digitais voltadas a esse propósito. Nossas interações se faziam de modo assíncrono e, na maior parte dos casos, analógico, por meio de vídeos gravados, memoriais, interações em fóruns, manuscritos e provas com questões objetivas e abertas, além de uma produção reflexiva ao final de cada módulo no âmbito do Seminário Integrador. O sistema de avaliação pensado e colocado em movimento no curso procurava cercar a participação e o envolvimento dos estudantes com sua formação, tendo os professores tanto como produtores dos materiais como ministrantes das disciplinas e responsáveis pela avaliação, ou seja, com o papel de gestão de uma sala de aula com quase 500 estudantes.

Foram várias edições do curso, com turmas iniciadas em 2004, 2005, 2006 e 2007, totalizando a formação de aproximadamente 800 professores em nível de Educação Superior, cumprindo o compromisso social de uma universidade comunitária com a qualificação da Educação Básica. Testemunho que as aprendizagens

com o projeto EaD da UCS, naquele modelo inicial, qualificou a formação também dos cursos de licenciatura presenciais. O próprio AVA criado para a turma EaD inspirou a adoção dessa mediação para as turmas presenciais. Em sintonia, ou não, com a flexibilização da legislação, foram introduzidas disciplinas na modalidade EaD nos cursos presenciais e as aprendizagens digitais foram potencializadas, embora ainda hoje haja controvérsias entre os estudantes sobre a validade dessas disciplinas no design curricular dos cursos. Novos modelos de cursos na modalidade EaD foram adotados na instituição em pelo menos três ciclos seguintes, envolvendo participação em rede, adoção de modelo próprio e estabelecimento de parceria com empresa terceirizada. Tais experiências carecem de registros descritivos e analíticos como forma de contribuir com a memória da Educação Superior da região da Serra Gaúcha, suscitando a indução de pesquisa científica para observar esses contextos. Ademais, carece de estudos também o acompanhamento dos impactos da formação dos professores-estudantes egressos dos cursos na modalidade EaD nas práticas de sala de aula ou na gestão das políticas educacionais da região. Se ainda estiverem atuando, como esses egressos enfrentaram os desafios da Educação no período pandêmico mais crítico? Em que medida as competências desenvolvidas na experiência como estudantes de um curso na modalidade EaD contribuíram para a construção de estratégias para o desenvolvimento das aulas remotas? Ainda, que desdobramentos ou aprofundamentos aconteceram nas trajetórias dos envolvidos, sejam os professores especialistas, os orientadores acadêmicos e os estudantes?

É notório que os dois cursos, da UCS e da UFRGS, embora com suas especificidades, cumpriram com um importante papel na democratização do acesso ao Ensino Superior bem como no processo de afiliação dos professores da Educação Básica, com notório saber, como estudantes do Ensino Superior, promovendo a afiliação intelectual por meio da afiliação institucional (COULON, 2017). A certeza é de que os dois casos narrados estiveram longe do que se vê hoje em termos de mercantilização da Educação Superior ou consideração dos estudantes de cursos na modalidade EaD como clientes e possibilidade de monetização de suas matrículas.

Conforme os autores visitados na obra construída por Andreia, o valor da inovação na Educação não está no produto em si, mas

no processo, na transformação que vai provocando e oportunizando nas pessoas e nos sistemas educacionais. Estamos próximos de completar 20 anos desde aquele telefonema e a primeira reunião com o grupo que iniciou a EaD na UCS. De lá para cá muitos movimentos aconteceram, vários professores seguiram seus percursos em outros projetos e outras instituições, assim como os tutores e os estudantes. A instituição também fez suas rupturas e travessias. O que ficou? Ouso responder que ficou a experiência que acompanha cada integrante da proposta. Ficam as reverberações que a experiência oportunizou na trajetória de cada um e no alcance de suas ações no campo da Educação.

O convite para escrever essas linhas e a leitura do texto de Andreia produzem os ecos que essas palavras comunicam, considerando minhas subjetividades e o fato de que fiz parte dessa história. Gostei de revisitar minhas memórias e gostaria também de conhecer as ressonâncias dessa leitura nos demais integrantes do projeto vivido e que aqui pausamos o tempo para ler, revisitar e reencontrar os sentidos construídos, quase 20 anos depois.

Finalizo agradecendo à Andreia pelo convite e pela oportunidade de lembrar um momento desafiador e significativo de minha trajetória, e ao fazer isso trago o poeta pantaneiro, Manoel de Barros (2006), com a simplicidade de sua sabedoria ao expressar: “Que a importância das coisas não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

Fraternos abraços.

Referências

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas, a segunda infância**. Planeta, 2006. Sem número de página indicado.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. Tradução de Ana Maria F. Teixeira.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, São Paulo, n. 3, 1992.





A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:





ISBN 978-65-5807-221-8



Carla Beatris Valentini

Este livro convida o leitor a ampliar o olhar sobre o ensinar e o aprender para além da sala de aula e das tecnologias digitais. A partir das investigações sobre tecnologia digital, Educação e Educação a Distância, e, mais recentemente, mergulhados nos desafios colocados pela pandemia de Covid-19, somos convocados a ressignificar a Educação e as práticas educativas.

No entanto, o ressignificar e o inovar se constituem a partir de conceitos e reflexões construídos por pesquisadores e redes de pesquisa ao longo do tempo e articulados e problematizados nesta obra que oferece suporte para avanços e inovações. Assim, somos convocados para a inventividade na Educação, ultrapassando modelos fixos, reconstruindo nosso habitar como ensinantes e aprendentes, não havendo mais fronteiras entre o online e o offline.