

Pressupostos, intenções e práticas de um curso a distância: as contribuições das percepções dos alunos para a avaliação do modelo

Rosane Aragón de Nevado*

Crediné Silva de Menezes**

Resumo

A transição entre modelos pedagógicos, pelo qual passa hoje a Educação a Distância, encontra obstáculos nas dificuldades para a diferenciação das condições fundamentais à mudança. Buscando contribuir para essa discussão, apresentamos um modelo interacionista de formação de professores a distância e realizamos uma avaliação preliminar dos impactos da sua aplicação em um curso de graduação em Pedagogia, em que as estudantes são professoras da rede pública de ensino. Analisamos a percepção das professoras-alunas com respeito às mudanças em suas vidas (nos âmbitos pessoal, profissional e como estudante) e também com respeito às características do curso que se mostraram facilitadoras do processo de aprendizagem. Observamos correlações importantes entre os elementos centrais do modelo adotado, os impactos do curso e as características facilitadoras percebidas pelas professoras-alunas.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação de professores. Modelo pedagógico.

* Doutora em informática na educação. professora do programa de pós-graduação em educação da faculdade de educação da UFRGS. Coordenadora do curso de graduação em pedagogia-licenciatura, na modalidade a distância (FACED/UFRGS).

** Doutor em informática. Professor do programa de pós-graduação em informática da UFES (PPGI-UFES). Docente do curso de graduação em pedagogia-licenciatura, na modalidade a distância (FACED/UFRGS).

Introdução

Dentro do panorama atual de renovação constante e acelerada de conhecimentos e tecnologias, bem como de uma expressiva expansão da demanda por formação continuada de professores, a Educação a Distância (EAD) pode apresentar condições privilegiadas para sustentar novas propostas de formação. Tais propostas extinguem os muros da escola e permitem que se aprenda em diferentes espaços e tempos e que se “aprenda junto” mesmo que o outro não esteja fisicamente presente, e, ainda, permitem a aprendizagem acontecer em tempos diferenciados, tendendo a substituir a presença física pela participação na rede interativa e pelo uso de recursos (programas e materiais) facilitadores da construção conjunta (cooperativa).

Ainda que as potencialidades da EAD sejam reconhecidas, vivemos em um momento de transição entre formas diferentes de “pensar e fazer a EAD”. Observa-se desde os modelos transmissivos consolidados ou de treinamento, centrados fortemente no ensino convencional presencial, até os modelos centrados nas interações para a construção de conhecimento, na interlocução entre disciplinas e especialidades, na circulação de pessoas e saberes, na qual se valoriza o trabalho autônomo e a coragem de enfrentar o desconhecido.

Essa transição entre modelos é incentivada por uma parte importante dos textos científicos, das áreas envolvidas no processo educacional, e corroborada pela disposição crescente de pesquisadores e formadores. Entretanto, encontra diversos obstáculos, dentre os quais destacamos as *dificuldades de percepção das condições fundamentais às mudanças propostas*. Como consequência, vemos surgir apenas mudanças aparentes, pseudo-inovações ou otimizações de modelos instrucionistas, seja pela simples adição de tecnologias, seja pela simples sofisticação dos materiais pedagógicos, sem que se alterem as propostas e sem que se priorize novas elaborações pedagógicas e curriculares.

Na busca dessas condições fundamentais à mudança, mostra-se relevante a investigação sobre modelos alternativos de EAD na formação de professores. Destacamos aqui três questões para orientar esta pesquisa: *Quais os efeitos da aplicação de modelos alternativos de EAD sobre a aprendizagem dos professores em formação? Que mudanças a vivência de um modelo que propõe inovações curriculares, metodológicas e avaliativas dentro do próprio ambiente de formação poderá apresentar sobre a vida dos professores-alunos? Quais características desse modelo são percebidas pelos professores-alunos como favorecedoras da aprendizagem?*

Neste artigo apresentamos uma primeira abordagem rumo à avaliação do modelo de EAD, elaborado dentro de uma concepção inovadora, que adotamos em um curso de graduação em Pedagogia, tendo como público-alvo professoras da rede pública de ensino. Analisamos a percepção das alunas com respeito às mudanças em suas vidas (nos âmbitos pessoal, profissional e como estudante) e com respeito às características do curso facilitadoras das aprendizagens. Buscamos também estabelecer correlações entre o modelo do curso e as percepções das professoras-alunas.

O artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2, apresentamos um curso de graduação a distância planejado e implementado com a perspectiva de buscar inovações curriculares. Nessa apresentação, busca-se dar ao leitor uma visão geral dos diversos aspectos inovadores do curso. Na seção 3, discutimos os impactos a partir da análise das respostas das professoras-alunas às questões relacionadas às mudanças e às características do curso. Na seção 4, fazemos as considerações finais, buscando estabelecer relações entre o modelo de curso e os impactos percebidos pelas estudantes.

Uma breve apresentação do modelo de Curso

O Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura na modalidade a distância (PEAD) – foi concebido dentro do Programa Pró-Licenciatura – Fase I.¹ O curso ofereceu 400 vagas para graduar professores em exercício, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Gestão Escolar de escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Rio Grande do Sul. Os professores-alunos do PEAD são vinculados a cinco cidades-polo do Rio Grande do Sul: Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras (NEVADO; CARVALHO; BORDAS, 2006).

O curso pressupõe o uso intensivo da internet e, para tanto, os polos possuem um laboratório de informática com acesso à internet em banda larga. Além disso, os polos possuem biblioteca, salas de atendimento (para tutoria presencial) e auditórios (para realização de atividades presenciais).

O PEAD, que teve início em 2006/2, encontra-se hoje no seu último semestre e habilitará os egressos, simultaneamente, nas seguintes áreas: Docência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Docência em Educação de Jovens e Adultos (EJA); Gestão Escolar; Docência nas Matérias Pedagógicas na Modalidade Normal; Docência em Cursos de Educação

Profissional para a área de Serviços e Apoio, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura (BRASIL, 2006).

Considerando que a oferta do Curso tem como meta a formação de professores em exercício, o PEAD atende a um público diferenciado, se comparado com os estudantes jovens do curso de Pedagogia na modalidade presencial. A maioria dos estudantes do curso é composta de professoras-alunas (98% N=400),² com a média de idade situada em torno dos 36 anos de idade e uma carga horária semanal de trabalho média de 35 horas, sendo que aproximadamente 5% dessas estudantes trabalham até 60 horas semanais.

Sobre o currículo

De acordo com a especificidade que deve caracterizar um processo que é, ao mesmo tempo, de formação inicial e continuada de professores, o Projeto Político Pedagógico do Curso se organiza em função de três pressupostos básicos: autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e experiências específicas dos sujeitos aprendizes; articulação dos componentes curriculares entre si, nas distintas etapas e ao longo do curso; e a relação entre Práticas Pedagógicas e Pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do processo de formação de professores (BORDAS; NEVADO; CARVALHO, 2005).

Considerando esses pressupostos, o PEAD foi planejado como um curso-pesquisa, no qual se objetiva construir conhecimento sobre o próprio modelo em ação. A partir da criação de um currículo diferenciado, articulado em eixos e interdisciplinas, da aplicação de metodologia interativa e problematizadora³ e do uso intensivo de materiais interativos na web, o PEAD busca superar a dicotomia apresentada pelos modelos convencionais de cursos de formação de professores que teorizam sobre as transformações nas práticas educativas, sem que essas transformações sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação.

Para tal, o PEAD propõe articular a experiência das professoras-alunas a um aprofundamento teórico que permita a articulação do fazer (nível da práxis) e do compreender (nível teórico) (FREIRE, 1999). Dessa forma, o curso privilegia os espaços de docência das professoras-alunas como o lugar de onde partem as reflexões que se ampliam às teorizações; e essas, por sua vez, sustentam a consolidação e a reconstrução das práticas pedagógicas.

Essa perspectiva marca impactos importantes sobre o currículo, ao mesmo tempo em que propõe uma organização com características interdisciplinares. Não há um abandono da especificidade disciplinar, ao contrário, ela é ampliada pelo diálogo entre as áreas, o que é necessário para formar qualquer conhecimento.

O curso é desenvolvido em nove eixos temáticos, num total de 3.225 horas, correspondendo a 215 créditos, integralizados no período de 9 (nove) semestres. Cada um dos eixos engloba um tema norteador, que se desdobra em interdisciplinas compostas por enfoques temáticos. Nesse contexto, a interdisciplina é definida como uma área para a qual convergem diferentes disciplinas, mesmo que uma delas seja predominante. A proposta é que as várias interdisciplinas proponham atividades integradas e atividades específicas.

Em todos os eixos do PEAD, é desenvolvido o Seminário Integrador (SI), uma interdisciplina que se caracteriza pela flexibilização programática, diferenciada a cada eixo de acordo com as necessidades das demais interdisciplinas e dos seus enfoques temáticos, desenvolvendo iniciação à pesquisa e metodologias para apoiar e integrar o trabalho pedagógico em cada eixo. O Seminário Integrador é, assim, uma interdisciplina que acompanha todo o curso com o propósito de apoiar a integração intraeixo e, ao mesmo tempo, intereixos.

Avaliação da aprendizagem

No PEAD propomos um enfoque de avaliação que pressupõe a aprendizagem como um processo contínuo, mas não linear, caracterizado por construções e reconstruções, de produção do novo, pelo menos do ponto de vista do sujeito. A aprendizagem, nessa concepção, tem como fonte a ação do sujeito sobre o mundo (físico, social, simbólico), bem como a reflexão sobre a sua própria ação, permitindo que o sujeito compreenda o mundo e compreenda-se a si mesmo (metacognição), numa construção dialética. (PIAGET, 1991).

Como consequência dessa perspectiva de aprendizagem, o sentido da avaliação no curso não pode ser mais o de uma avaliação centrada na retenção da informação e no desempenho. A concepção de aprendizagem enquanto um processo de construção de novas formas de pensar e agir, de invenção e criação, desloca o foco da avaliação:

- das *performances* e produtos para os processos construtivos de novos instrumentos cognitivos;
- da avaliação “da” aprendizagem para a avaliação “na” aprendizagem, conforme propõe Maraschin (2000);
- das observações e “julgamentos” externos, que comparam o sujeito a algum ideal que ele deva alcançar, para as análises e auto-análises do novo que está em produção nas situações de interação (metaflexões).

Essa concepção de avaliação, no âmbito do curso, é focada no processo de construção das aprendizagens e observada segundo dois níveis complementares: a trajetória das professoras-alunas nas interdisciplinas e a avaliação integrada. Esse segundo nível é organizado em três etapas: desenvolvimento do portfólio de aprendizagens (memorial reflexivo), elaboração da reflexão-síntese com base no portfólio; e apresentação oral da reflexão-síntese.

Equipes pedagógicas

A atividade docente no PEAD tem sido desenvolvida por 3 equipes distintas: Docentes, Tutores a Distância e Tutores Presenciais. O trabalho conjunto ocorre tanto em nível das atividades por interdisciplina, quanto no conjunto das interdisciplinas em um determinado polo, o que possibilita aos docentes, tutores e coordenadores uma visão mais ampla e articulada das atividades, bem como ampara o planejamento de novas articulações.

Em cada polo, sob a coordenação dos docentes do Seminário Integrador, denominados Coordenadores de Polo⁴, são constituídas equipes de trabalho compostas pelos docentes das várias interdisciplinas, pelos tutores a distância e pelos tutores presenciais, para trabalhar em busca do desenvolvimento integrado do semestre. O Quadro 1 apresenta as atribuições para cada função docente.

Quadro 1 – Atribuições da Equipe Pedagógica, por função

Função	Atribuições
Tutores Presenciais	Proporcionar acompanhamento e orientação personalizada em atividades individuais e de grupo; incentivar a participação na comunidade de aprendizagem e estabelecer vínculos com cada estudante.
Tutores a Distância	Realizar intervenções diretas (feedback) segundo orientação do docente, nas atividades realizadas e registradas nos ambientes virtuais; acompanhar e orientar cada aluno nas atividades propostas na Interdisciplina; incentivar a participação e a reflexão.
Docentes	Cabe aos docentes a responsabilidade pelas propostas de estudos teórico-práticos, pela definição dos aspectos a serem considerados na análise das atividades realizadas pelos estudantes e pela realização de parte do feedback, função esta que é compartilhada com os tutores.

Fonte: Guia do Professor (NEVADO; CARVALHO; BORDAS, 2006).

Arquiteturas pedagógicas

O PEAD propõe a adoção de novas arquiteturas pedagógicas que reconheçam a condição provisória das soluções e a necessidade de lidar com a incerteza e a valorização das perguntas em detrimento das respostas definitivas. Conforme Carvalho, Nevado e Menezes (2007), as arquiteturas pedagógicas são estruturas de aprendizagem realizadas a partir da conjunção de diferentes componentes: uso de tecnologias, internet, educação a distância, concepção de tempo e espaço, pressupostos pedagógicos e curriculares e didáticas flexíveis. Essas arquiteturas pedagógicas enfocam a aprendizagem construída na vivência de experiências, interação e meta-reflexão do sujeito sobre os fatos, os objetos e o meio ambiente sócio-ecológico.

Os pressupostos curriculares dessas arquiteturas compreendem pedagogias abertas capazes de acolher didáticas e planejamentos flexíveis. Nessa perspectiva, o PEAD privilegia: o uso intensivo de materiais digitais na *web*, reconfiguráveis de acordo com os contextos e as necessidades, em articulação com o modelo construtivista do curso e o deslocamento da

perspectiva de “ensino na rede” em favor de processos de “aprendizagem em rede”. Nessa perspectiva, são enfatizadas as redes de interações e a disponibilização de uma diversidade de fontes de informações que podem ser reinterpretadas e reelaboradas, contribuindo para a formação de uma dimensão coletiva da inteligência.

Nessa rede, a equipe pedagógica atua no sentido de promover a aprendizagem e provocar transformações no campo do conhecimento atual do aluno, atuando de forma a problematizar as certezas das professoras-alunas e impulsionando a reflexão e a crítica sobre as suas ideias, os pressupostos, as práticas pedagógicas etc., mas também acolhendo as dúvidas e os questionamentos para apoiar o processo de reconstrução que resulta em novas aprendizagens.

Os impactos do curso

Para realizar a análise dos possíveis impactos da prática do modelo de curso, destacamos, neste artigo, a avaliação dos alunos. Nessa avaliação, as professoras-alunas apresentam as suas percepções com relação aos impactos do curso nas suas vidas. Com essa avaliação, buscamos verificar as aproximações entre os pressupostos, as intenções e as práticas defendidas no projeto pedagógico do curso com as práticas pedagógicas e as mudanças de postura que pautam a ação e a reflexão das professoras em formação.

Apresentamos, no seguimento, um recorte do resultado da avaliação realizada ao final do terceiro e do sexto semestres do curso.

Satisfação com o curso

Perguntamos às professoras-alunas sobre o grau de contribuição do curso para o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento como estudante em dois momentos (2007/2 e 2009/1). Os resultados estão expressos na Tabela 1.

Tabela 1 – Grau de satisfação com respeito às contribuições do curso nas dimensões: profissional, pessoal e como estudante

	Excelente (%)		Bom (%)		Razoável (%)		Parcialmente insatisfatório (%)		Completamente insatisfatório (%)	
	2007/2	2009/1	2007/2	2009/1	2007/2	2009/1	2007/2	2009/1	2007/2	2009/1
Profissional	76	81	23	19	1	0	0	0	0	0
Pessoal	73	74	26	24	1	2	0	0	0	0
Estudante	74	76	24	23	2	1	0	0	0	0

Fonte: Dados dos autores.

De forma a complementar e compreender melhor o significado do grau de satisfação, solicitamos a cada estudante que indicasse as mudanças percebidas em sua vida profissional, pessoal e de estudante, decorrentes das suas vivências no curso. O resultado está apresentado nas subseções a seguir.

Mudanças percebidas pelas estudantes

Elegemos trabalhar com os resultados dos levantamentos realizados em 2007 e 2009, considerando que esses dois períodos marcam distintos momentos das professoras-alunas no curso. Em 2007, as estudantes haviam ingressado no curso recentemente (2^o e 3^o semestres) e em 2009 já haviam ultrapassado a metade do curso (6^o e 7^o semestres).

Os dados de 2007 já foram apresentados e discutidos em artigo anterior (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009). As categorias que se destacaram com respeito às contribuições do curso nas dimensões profissional, pessoal e como estudante mostraram como principais mudanças indicadas: a incorporação e a criação de novas práticas que se sustentam em maior embasamento teórico e postura reflexiva; a melhor organização do tempo para conciliar afazeres, principalmente o cuidado com os outros e com a casa; a mudança na vida como estudante que desencadeou mais dedicação, vontade de conhecer, ler e buscar atualização; o início de uso das novas tecnologias nas escolas juntamente com a conquista de autoestima e sentimento de aumento da respeitabilidade diante da comunidade escolar.

Em 2009, buscando investigar a consolidação ou alterações relativas às contribuições do PEAD quanto a mudanças nas mesmas dimensões analisadas anteriormente, as mesmas questões foram lançadas às professoras-alunas mediante um novo questionário *online*. Os resultados desse levantamento mostram que as principais mudanças indicadas em 2007 consolidaram-se. As novas mudanças indicadas pelas estudantes serão analisadas a seguir, buscando relacioná-las a possíveis efeitos das propostas curriculares e metodologias propostas pelo PEAD.

Sobre mudanças na vida pessoal

Levantamos como as práticas pedagógicas do curso repercutiram na vida pessoal das professoras-alunas. A maioria delas manifestou que o curso implica em excelentes contribuições para o desenvolvimento pessoal. Do total de respondentes (N=225), 74% consideraram excelente, 24% bom e 2% razoável. O resultado da questão sobre as mudanças na vida pessoal está sistematizado na Tabela 2.

Tabela 2 – Mudanças na vida pessoal

Mudanças	Nº
1. Relações interpessoais, reflexão, compreensão e tolerância nas relações com o outro (inclusão, quebra de preconceitos).	86
2. Desenvolvimento da crítica, consciência, reavaliação de posturas, amadurecimento, mudanças de atitudes.	37
3. Autoestima, valorização de si, crença no seu potencial, segurança, desenvoltura, satisfação pelas vitórias, alegria.	29
4. Gerenciamento do tempo, organização da vida pessoal, das rotinas.	23
5. Compreensão do desenvolvimento humano e mudanças na educação dos filhos.	15
6. Integração ao mundo virtual.	11
7. Outros.	15
8. Respostas sem relação com a questão.	9
Total	225

Fonte: Dados dos autores.

Os dados levantados mostram a continuidade de indicações de mudanças relacionadas ao aumento de autoestima, valorização de si, organização do tempo e da consciência crítica e reavaliação de posturas. Essa continuidade de indicações nos aponta para duas hipóteses: (i) a consolidação das mudanças para as professoras-alunas que as indicaram já em 2007 e (ii) a constituição de mudanças mais recentes, não apontadas nos momentos iniciais do curso. Houve, ainda, um aumento de indicações recaindo sobre as relações interpessoais e sobre um maior entendimento dos processos de desenvolvimento humano. Essas mudanças resultaram em novas formas de compreender o pensamento, as atitudes e até as dificuldades dos próprios filhos, acarretando diferenças na forma de interação com eles. Essas indicações nos parecem diretamente relacionadas aos estudos realizados após 2007.

Sobre mudanças na vida enquanto estudante

Levantamos, também, como as práticas pedagógicas do curso repercutiram na forma de estudar e aprender. A maioria reconhece que o curso oferece excelente contribuição. Do total (N=225), 76% registram um grau de satisfação excelente, 23 % boa e 1% razoável. A Tabela 3 apresenta as mudanças percebidas e citadas, com suas respectivas frequências.

Tabela 3 – Mudanças na vida como estudante

Mudanças	Nº
1. Gosto pelo estudo, construção de conhecimentos, leituras, embasamento teórico, aprendizagens, autoaprendizagens.	43
2. Organização dos estudos, dedicação, organização do tempo dos estudos.	36
3. Organização do pensamento, desenvolvimento da reflexão, crítica, clareza de ideias, argumentação.	29
4. Autoestima, valorização de si, crença no seu potencial, segurança, desenvoltura, satisfação pelas vitórias, alegria.	26
5. Relações interpessoais no curso-rede de aprendizagem, trabalhos em grupo, mais compreensão e tolerância com colegas, lidar com as diferenças.	25
6. Interesse pela pesquisa, pela aprendizagem, pelo conhecimento, articulação da pesquisa com a vida, “espírito de pesquisa”.	13
7. Integração ao mundo virtual.	13

8. Ampliação do conhecimento/metacognição.	11
9. Respeito, autonomia, autoria.	7
10. Outros.	11
11. Respostas sem relação com a questão.	11
Total	225

Fonte: Dados dos autores.

Em relação às mudanças na vida, considerando a dimensão de ser estudante, destacaram-se as indicações relacionadas à organização do pensamento, gosto pelo estudo, construção de embasamento teórico, relações interpessoais, organização dos estudos e interesse pela pesquisa. Dessas mudanças indicadas, observa-se a continuidade de indicações (1, 2, 4 e 6), bem como a indicação de novas mudanças que nos parecem relacionadas à ênfase, dada no decorrer do curso, aos trabalhos em grupo e à consolidação gradual da comunidade de aprendizagem.

Sobre mudanças na vida profissional

Uma nova pergunta buscou avaliar as percepções relativas às contribuições do curso no âmbito da vida profissional das estudantes. Do total (N=225), 81% registram um grau de satisfação excelente, 19 % boa, mostrando que, na percepção das alunas do curso, a dimensão profissional foi fortemente influenciada pelo curso. A Tabela 4 apresenta as mudanças percebidas e citadas pelas alunas com suas respectivas frequências.

Tabela 4 – Mudanças na vida profissional

Mudanças	Nº
1. Compreensão das diferenças, diversidades, inclusão.	107
2. Ações pedagógicas com embasamento teórico, qualificação.	37
3. Mudanças pedagógicas, inovações nas aulas, mais criatividade.	23
4. Valorização na escola, argumentação para ajudar a mudar a escola.	20
5. Escuta, consideração e compreensão do processo de aprendizagem dos alunos.	19
6. Segurança, competência, autoconfiança, autovalorização.	16
7. Uso das TICs na escola.	6

8. Reflexão, crítica, autocrítica.	4
9. Novas perspectivas de trabalho.	3
10. Outros.	14
11. Respostas sem relação com a questão.	5
Total	254

Fonte: Dados dos autores.

Em relação à percepção de mudanças das professoras-alunas quanto a sua qualificação profissional, além da continuidade de indicações apontadas em 2007 (2, 3, 4, 5 e 6), destacamos o expressivo número de indicações sobre um aumento na compreensão das diferenças/inclusão dos alunos e sobre o uso das tecnologias com os seus alunos, o que apenas havia iniciado no levantamento realizado em 2007. Estudos recentemente realizados, entre os quais os de Araujo (2009) e Trindade (2010), analisaram o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas de professoras-alunas do curso (transposição didática), relacionando-o com as vivências de uso dessas tecnologias no ambiente de formação.

Características do curso facilitadoras da aprendizagem

Visando conhecer as percepções das professoras-alunas sobre o modelo do curso quanto às características facilitadoras da aprendizagem, solicitamos que apresentassem três características consideradas por elas como altamente positivas. Salientamos que as respostas foram abertas e não obrigatórias. No total, 230 professoras-alunas responderam a questão, totalizando 691 indicações.

As 26 características facilitadoras da aprendizagem destacadas pelas professoras-alunas foram agrupadas para a sua apresentação em: *características facilitadoras relativas à organização/dinâmica do curso*; *características facilitadoras relativas à dedicação/qualificação da equipe do curso*; *características facilitadoras relativas às interações/comunicação*; e *características facilitadoras relativas aos materiais pedagógicos e às tecnologias*.

Características facilitadoras relativas à organização/dinâmica do curso

Esse agrupamento foi o que obteve o maior número de indicações (265), destacando-se que as características relacionadas à organização e à dinâmica

do curso, na percepção das professoras-alunas, são as que mais favorecem a aprendizagem no curso. Destacam-se, ainda, a característica de integração entre as disciplinas, interdisciplinaridade e coesão-articulação de conceitos (64 indicações), seguidas pela promoção de relações/coerência entre teoria e prática e a flexibilidade nos planejamentos e prazos, como mostra a Tabela 5.

Tabela 5 – Características facilitadoras: organização/dinâmica do curso

Características	Nº
Integração, relação entre disciplinas – interdisciplinaridade-coesão-articulação de conceitos em atividades desafiadoras, criativas e diversificadas.	64
Relação/coerência entre teoria e prática e atividades práticas.	44
Flexibilidade dos planejamentos e prazos em função das dificuldades dos alunos.	28
Ser virtual, ser a distância, facilidade de estudar em casa.	27
Organização flexível dos horários de estudo.	22
Avaliação como processo (<i>workshop</i> de avaliação, portfólios, promoção da reflexão).	20
Promoção da pesquisa (buscas), estímulo à autoria, inovação.	14
Respeito às aprendizagens, inclusão e valorização das estudantes.	14
Promoção de autonomia e autodisciplina, autoconhecimento, gosto em aprender.	13
Aulas/atividades presenciais esclarecedoras e em horário e quantidade adequada.	11
Ser exigente, apoiar a superação das barreiras.	8
Total	265

Fonte: Dados dos autores.

Características facilitadoras relativas à dedicação/qualificação da equipe do curso

Outro grupo de características destacado como facilitador das aprendizagens é a dedicação/qualificação da equipe, com 159 indicações (N=691). Dentro desse grupo, são destacados a qualidade e o apoio dos tutores (62 indicações) e dos professores (54), conforme mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Características facilitadoras: dedicação/qualificação da equipe do curso

Características	Nº
Tutores disponíveis, qualificados, apoio dos tutores, vínculo.	62
Professores disponíveis, qualificados, apoio dos professores, vínculo.	54
Qualidade e dedicação da equipe: coordenadores, tutores, professores.	37
Profissionalismo, comprometimento, seriedade.	6
Total	159

Fonte: Dados dos autores.

Características facilitadoras relativas às interações/comunicação

Outro grupo de características facilitadoras destacado, com um total de 133 indicações (N=691), diz respeito às interações dentro do curso. Na percepção das professoras-alunas, o trabalho em rede de parceria e cooperação entre estudantes, tutores e professores é a característica mais relevante para a promoção das aprendizagens (52 indicações), conforme mostra a Tabela 7.

Tabela 7 – Características facilitadoras: interações/comunicação

Características	Nº
Trabalho em rede de interações virtuais, parceria, cooperação, ajuda mútua (professores, tutores, colegas).	52
Promoção da interação, debates usando tecnologia (<i>online</i> e <i>offline</i>).	26
Propostas de trabalhos cooperativos, trocas com colegas, trabalhos em grupo.	25
Retornos (<i>feedback</i>) com agilidade e qualidade, dando oportunidade para o aluno refazer atividades.	30
Total	133

Fonte: Dados dos autores.

Características facilitadoras relativas aos materiais pedagógicos e tecnologias

A importância dos materiais e das propostas pedagógicas como facilitadores da aprendizagem no PEAD é destacada pelas professoras-alunas com 134 indicações (N=691) que consideram a qualidade e a facilidade de acesso como fatores de aprendizagem (40 indicações), assim como também é salientada a relevância da escolha do material de apoio (39 indicações) e da apropriação e do uso das tecnologias diversificadas nas atividades do curso (36 indicações), conforma mostra a Tabela 8.

Tabela 8 – Características facilitadoras: materiais pedagógicos e tecnologias

Características	Nº
Qualidade dos materiais e propostas pedagógicos, de fácil acesso e entendimento, atualização.	40
Bom apoio de literatura, bibliografia, vídeos, filmes.	39
Apropriação tecnológica, uso das TICs nas atividades, TICs diversificadas.	36
Acesso fácil aos materiais pedagógicos e informações de qualidade.	19
Total	134

Fonte: Dados dos autores.

Relações entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e as indicações das alunas

Considerando as características apontadas pelas professoras alunas, podemos observar uma proximidade entre as que apresentaram maior frequência com os pressupostos e os objetivos explicitados no PPP do curso:

- As mudanças percebidas pelas professoras-alunas apontam para uma convergência entre os princípios e os pressupostos da formação de professores explicitados no projeto pedagógico do curso e a prática do modelo de formação, ou seja, as mudanças percebidas indicam que o curso possibilitou a prática das transformações propostas no próprio ambiente de formação. Ao atuar na promoção da reflexão, organização do pensamento, autonomia e na valorização de si, o curso

torna-se um fator de mudanças também na vida como estudante e na vida pessoal.

- O pressuposto de “articulação dos componentes curriculares entre si, nas distintas etapas e ao longo do curso” é percebido pelas professoras-alunas como uma das principais características do PEAD favoráveis à promoção da aprendizagem. Essas articulações são viabilizadas pela organização do currículo, com ênfase nas ações desenvolvidas nos seminários integradores.
- Outra característica fortemente indicada pelas professoras-alunas como facilitadora da aprendizagem é o apoio qualificado de tutores e professores. Essa indicação mostra que a proposta de qualificação das equipes do PEAD para o acompanhamento intensivo e sistemático das aprendizagens e para o uso da metodologia interativa e problematizadora teve efeitos positivos sobre a aprendizagem das estudantes.
- A proposta do curso quanto à “formação em rede” é percebida pelas professoras-alunas como uma das características mais relevantes do PEAD para a promoção de aprendizagens e de mudanças na vida, seja como estudante, seja como profissional e mesmo como pessoa, o que aponta para uma significativa aproximação entre a proposta da formação e a sua realização ao longo do curso.
- A relação entre teoria e prática, apontada pelas professoras-alunas como uma característica de destaque no âmbito do curso, mostra-se fortemente identificada com um dos princípios do projeto pedagógico do PEAD, que propõe a busca de superação da dicotomia, apresentada pelos modelos convencionais de formação de professores, que teorizam sobre as transformações nas práticas educativas, sem que essas transformações sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação. O PEAD propõe articular a experiência das professoras-alunas (nível da práxis) a um aprofundamento teórico, tomando como base as ideias de Freire (1999).
- A qualidade e a diversidade dos materiais e das propostas pedagógicas, percebidas pelas professoras-alunas como atividades criativas, atualizadas e de fácil entendimento, mostra-se consonante com a intenção do PEAD de fomentar a criação constante de novas

arquiteturas pedagógicas sintonizadas com os recursos disponíveis, com o contexto sociocultural, com o desenvolvimento e com o interesse dos alunos.

- vii) O uso das TICs, tanto na vida estudantil, quanto na vida pessoal e profissional, é destacado, seja enquanto mudança provocada pelo curso, seja enquanto uma característica facilitadora da aprendizagem. No início do curso, várias professoras-alunas apontavam o uso das TICs como um obstáculo às aprendizagens (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009). Durante o seu desenvolvimento e na medida em que ocorreram as apropriações tecnológicas, as professoras-alunas passaram a perceber o uso das TICs como um fator positivo, enquanto facilitador da sua aprendizagem, da aprendizagem dos seus alunos e de interações sociais. As TICs destacam-se também como facilitadoras da flexibilidade de planejamento e respeito às dificuldades dos alunos. Essa percepção vem ao encontro de um dos princípios do curso que é o de considerar as especificidades dos sujeitos aprendizes que são professoras em serviço e, além, disso, manter a coerência com os pressupostos epistemológicos construtivistas do curso.

Críticas e sugestões

Solicitamos, ainda, que as alunas apresentassem críticas e sugestões, em questões abertas e não obrigatórias. Foram apresentadas 203 respostas, das quais 109 (aproximadamente 54% das professoras-alunas) afirmaram não ter críticas e/ou manifestaram satisfação com o curso no espaço destinado a críticas. Das 94 indicações restantes, 14 continham sugestões que não traziam críticas explícitas e por essa razão não foram consideradas. As indicações de críticas (N. = 80) foram agrupadas nas mesmas categorias que as características favorecedoras da aprendizagem: (i) *críticas relativas à organização/dinâmica do curso*; (ii) *críticas relativas à dedicação/qualificação da equipe do curso*; (iii) *críticas relativas às interações/comunicação*; (iv) *críticas relativas aos materiais pedagógicos e às tecnologias*. Registramos, ainda, 2 manifestações críticas sobre a organização do polo presencial. A Tabela 9 apresenta uma síntese dessas respostas.

Tabela 9 – Críticas agrupadas pelas categorias: organização/dinâmica do curso, dedicação/qualificação da equipe, interações/comunicação e materiais e tecnologias

Organização e/ou dinâmica do curso	Excesso de atividades, exigência e/ou tempo exigido para as realizações.	17
	Poucas aulas presenciais.	8
	Falhas na organização/articulação das interdisciplinas.	7
	Necessidade de mais clareza nos critérios de avaliação.	3
	Falhas na organização das aulas presenciais.	2
	Flexibilização de prazos para as atividades.	1
	Total	38
Dedicação e/ou qualificação da equipe do Curso	Falhas no <i>feedback</i> (qualidade).	3
	Dissonâncias de orientação entre professor e tutor.	3
	Postura inadequada do tutor em alguma situação.	1
	Falhas no conhecimento tecnológico do professor.	1
	Total	8
Materiais pedagógicos e tecnologias	Dificuldades no uso dos vários ambientes utilizados no curso.	3
	Uso inadequado de ambientes (<i>blog</i>).	2
	Pouca quantidade de textos nos ambientes.	2
	Total	7
Interações e/ou comunicações	Falhas na agilidade/quantidade do <i>feedback</i> do tutor.	8
	Falhas na agilidade do <i>feedback</i> do professor.	5
	Falhas na divulgação de informação sobre atividades do curso.	4
	Falha na divulgação de informações sobre o curso.	4
	Mudanças nas orientações ou exigências durante o curso.	3
	Total	24

Fonte: Dados dos autores.

Quanto à categoria *críticas à organização e/ou dinâmica do curso*, destacamos a crítica relativa ao excesso de atividades e de exigência de dedicação ao curso. Considerando que a coordenação e os docentes do PEAD, em muitos momentos, flexibilizaram os prazos e realizaram adequações em atividades (recordemos que essa flexibilização foi apontada como favorecedora

da aprendizagem com 28 indicações e a qualidade das propostas pedagógicas/facilidade de acesso e entendimento tiveram 40 indicações, conforme tabelas 5 e 8), levantamos a hipótese de que essa percepção de excesso de exigência de dedicação ao curso esteja, em grande parte, relacionada a uma dificuldade de tempo das professoras-alunas devido a uma carga de trabalho de 40h semanais, somada às rotinas domésticas e de cuidado com filhos. Dessa forma, essas professoras-alunas encontraram dificuldades para dispor do tempo de dedicação proposto pelo curso (no mínimo 20h semanais), conforme explicitado no edital de seleção.

Também destacamos a necessidade apontada por 8 alunas (8 indicações em 203) de um maior número de encontros presenciais, ainda que cada uma das interdisciplinas tenha realizado 3 encontros presenciais durante o semestre. Essa necessidade pode ser entendida pelas dificuldades que a mudança da “cultura” presencial acarreta para os processos de ensino e de aprendizagem a distância, exigindo a construção de novas formas de presença (que não a física).

Em relação às categorias *críticas relativas à dedicação/qualificação da equipe do curso e críticas relativas às interações/comunicação*, as indicações de falhas na agilidade ou qualidade do *feedback*, ainda que sejam pouco significativas se comparadas ao número de indicações de satisfação com a qualidade/agilidade dos retornos (ver tabelas 6 e 7), mostram a necessidade de qualificação e acompanhamento constante das equipes.

Quanto às indicações relativas à categoria *críticas aos materiais pedagógicos e tecnologias*, o baixo número de indicações nos permite pensar que as professoras-alunas superaram as inúmeras dificuldades iniciais no uso das tecnologias, incorporando-as ao seu dia a dia.

Considerações finais

As mudanças que as professoras-alunas reconhecem como efeitos da vivência no curso, bem como as características do curso que as professoras-alunas percebem como promotoras de aprendizagem, constituem-se em elementos importantes tanto para a avaliação do modelo do curso, quanto para alimentar a discussão acerca das condições fundamentais para a implementação de transformações/inoações nas formações de professores a distância.

A partir dos levantamentos e discussões realizadas, destacamos as condições fundamentais às mudanças na formação de professores em serviço

que conseguimos identificar no âmbito do curso PEAD (e que talvez o sejam também para outras formações). Essas condições estão ligadas a um desenho de curso que se desloca da perspectiva conteudista e transmissiva para a perspectiva interacionista e construtivista. Nessa perspectiva, são enfatizadas: as articulações entre os componentes curriculares, propondo atividades integradas; o acompanhamento constante e a ação diferenciada dos professores e tutores baseada em metodologias interativas; a formação de rede de interação (comunidade de aprendizagem) apoiada no uso intensivo das TICs; as propostas de estudo como arquiteturas pedagógicas abertas que promovam a autoria e a reflexão sobre os problemas concretos do cotidiano; os materiais interativos e reconfiguráveis na *web*; a avaliação como um processo sistemático de acompanhamento da construção de novos instrumentos cognitivos; e a flexibilidade para adequar o currículo e as propostas pedagógicas e os tempos às reais necessidades dos alunos-professores.

Para além das indicações apresentadas pelas professoras-alunas, essa primeira edição do curso nos mostrou que a implantação de um projeto diferenciado de formação de professores, mesmo que cuidadosamente planejado em suas grandes linhas, vai adquirindo sua forma na medida de sua realização. Durante a sua realização é que pudemos tomar consciência de desafios como, por exemplo, o de considerar a necessidade de flexibilização do currículo e de prazos, mantendo uma postura de escuta das dificuldades das professoras-alunas, enquanto que, ao mesmo tempo, buscamos diferenciar as necessidades reais daquelas oriundas da falta de tempo ou de baixas expectativas de investimento de estudos para a realização do curso.

A realização de estudos mais amplos no sentido de buscar a diferenciação das condições fundamentais às mudanças na formação constitui-se em elementos importantes para que seja possível a transição da adoção de modelos convencionais para modelos alternativos de formação de professores que alcancem superar as fragmentações e as dicotomias, envolvendo o projeto pedagógico e a sua prática.

Notas

- 1 O Pró-licenciatura Fase I, instituído pela Chamada Pública SEED/MEC nº 01/2004 (BRASIL, 2004), teve início em 2004.
- 2 Elegemos usar no presente artigo o termo professoras-alunas considerando esse perfil discente predominantemente feminino.
- 3 O docente/tutor intervém no sentido de questionar as concepções (conhecimento atual) dos estudantes, mas também age no sentido de acolher as dúvidas e questionamentos, bem como disponibilizar informações e referências, criando condições ao processo de reconstrução que resulta em novas aprendizagens.
- 4 O coordenador de polo tem uma função docente, sendo vinculado ao PEAD/FACED/UFRGS, enquanto os gerentes de polo são vinculados às prefeituras dos municípios-polo e tem como função administrar o polo, garantindo a sua infra-estrutura e o seu funcionamento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. R. de. *Práticas pedagógicas em transformação: as contribuições da interdisciplina representação do mundo pela matemática no curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BORDAS, M. C.; NEVADO, R. A. de; CARVALHO, M. J. S. Formação de professores: pressupostos pedagógicos do curso de Licenciatura em Pedagogia/EAD. In: *Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 143-167, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a distância. *Chamada Pública 01/2004*, Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/chamadapublica1.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2012. Seleção pública de propostas para apoio financeiro à Educação Superior a Distância.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2012. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

CARVALHO, M. J. S.; NEVADO, R. A. de; MENEZES, C. S. de. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância. In: CARVALHO, M. J. S.; NEVADO, R. A. de; MENEZES, C. S. de. (Org.). *Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para formação de professores*. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MARASCHIN, C. Avaliação (da ou na) aprendizagem. In: Congresso internacional de educação do colégio Coração de Jesus, 2., 2000, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2000.

NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; BORDAS, M. C. *Guia do professor: curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância: anos iniciais do ensino fundamental, modalidade EAD*. Porto Alegre: FACED, 2006.

NEVADO, R. A. de; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C. S. de. Inovações na formação de professores na modalidade a distância. In: *ETD: Educação Temática Digital*, v. 10, p. 373-393, 2009.

PIAGET, J. *Psicologia e epistemologia*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

TRINDADE, E. S. C. *Contribuições da formação de professores para o uso das TICs na escola: um estudo de caso no Curso de Graduação em Pedagogia: Licenciatura a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

Assumptions, intentions and practices of a distance education course: contributions of students' perceptions to evaluate the model

Abstract

The transition between pedagogical models, which distance education is now passing, encounters difficulties in differentiating the fundamental conditions for change. To contribute to this discussion, we present an interactionist model for distance teacher education. We also conduct a preliminary evaluation of the impacts of its application on an undergraduate pedagogy course, in which the students are public school teachers. We have analyzed teachers' perceptions of the influence of the changes on their personal and professional lives and as students. We also investigated the characteristics of the course that, according to the students, facilitated the learning process. We identified significant correlations between the central elements of the model adopted, the impacts of the course and the facilitative characteristics perceived by the teacher-students.

Keywords: Distance Education. Teacher education. Pedagogical model.

Presupuestos, intenciones y prácticas de un curso a distancia: contribución de las percepciones de los estudiantes para evaluar el modelo

Resumen

En la transición de modelos pedagógicos por la que pasa la Educación a Distancia en la actualidad, se encuentran dificultades para diferenciar las condiciones fundamentales de tal transformación. Con el propósito de contribuir en esta discusión, presentamos un modelo alternativo/constructivista de formación de profesores a distancia y realizamos una evaluación preliminar del impacto de su aplicación en un Curso de Graduación en Pedagogía, conformado por profesoras de la Red Pública de Enseñanza. Analizamos la percepción de las estudiantes, en relación con los cambios en su vida (en los ámbitos personal, profesional y como estudiantes) y con respecto a las características del curso que se evidenciaron como facilitadoras del proceso de aprendizaje. Observamos correlaciones importantes entre los elementos centrales del modelo adoptado, el impacto del Curso y las características facilitadoras percibidas por las profesoras-alumnas.

Palabras clave: Educación a Distancia. Formación de profesores. Modelos pedagógicos.

Rosane Aragón de Nevado

E-mail: rosane.aragon@ufrgs.br

Crediné Silva de Menezes

E-mail: credine@gmail.com

Recebido em: 22/2/2011

Versão final recebida em: 26/9/2011

Aprovado em: 15/2/2012