



Revista Educação em Questão

ISSN: 1981-1802

eduquestao@ce.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Brasil

Rosane Aragón; Analisa Zorzi; Luciana Boff Turchielo
Concepções e práticas docentes: o que dizem as publicações sobre os cursos de Pedagogia a distância
Revista Educação em Questão, vol. 58, núm. 58, 2020, Outubro-Diciembre, pp. 1-22
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58ID21404>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563976140012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Concepções e práticas docentes: o que dizem as publicações sobre os cursos de Pedagogia a distância

Rosane Aragón

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

Analisa Zorzi

Universidade Federal de Pelotas (Brasil)

Luciana Boff Turchielo

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Brasil)

Resumo

Este artigo analisa as concepções e as práticas pedagógicas de dois cursos de Pedagogia realizados na modalidade a distância com o objetivo de compreender os modelos de formação, destacando-se os pressupostos curriculares, as práticas pedagógicas empreendidas e a concretização das propostas de avaliação da aprendizagem. A pesquisa fundamenta-se na discussão teórica sobre currículo na formação de professores. Os dados deste estudo qualitativo são as produções publicadas sobre os cursos em artigos, capítulos de livros e dissertações de mestrado, disponíveis em repositórios digitais com acesso online. Na análise, foi possível mapear e compreender os modelos de formação “em ação”, destacando-se como as especificidades dos currículos sustentaram as aprendizagens dos estudantes. Os resultados evidenciam que a articulação teoria e prática foi efetivada (currículo real) mediante a estratégia de formação baseada em análises e reflexões sobre as experiências dos alunos em seus espaços de docência, favorecendo os processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogia a distância. Projeto pedagógico. Teoria e prática.

Conceptions and teaching practices: what the publications about distance learning courses say

Abstract

This article analyzes the conceptions and pedagogical practices of two Pedagogy courses, carried out in the distance modality with the objective of understanding the formation models, highlighting the curricular presuppositions, the pedagogical practices undertaken and the realization of the learning evaluation proposals. The research is based on the theoretical discussion about curriculum in teacher formation. The data of this qualitative study are the written and published productions about the courses in articles, book chapters and master's theses, available in digital repositories with online access. In the analysis, it was possible to map and understand the education models “in action”, highlighting how the specificities of the curricula supported the students' learning. The results show that the articulation between theory and practice was effected (real curriculum) through a formation strategy, based on analyses and reflections on the experiences of students in their spaces of teaching, favoring learning processes.

Keywords: Distance Pedagogy. Pedagogical project. Theory and practice.



Concepciones y prácticas docentes: lo que dicen las publicaciones sobre cursos de educación a distancia

Resumen

Este artículo analiza las concepciones y prácticas pedagógicas de dos cursos de Pedagogía, en la modalidad a distancia con el objetivo de comprender los modelos de formación, destacando los presupuestos curriculares, las prácticas pedagógicas realizadas y la aplicación de propuestas de evaluación del aprendizaje. La investigación se basa en la discusión teórica del plan de estudios en la formación de profesores. Los datos de este estudio cualitativo son las producciones publicadas sobre los cursos en artículos, capítulos de libros y tesis de maestría, disponibles en repositorios digitales con acceso online. En el análisis, fue posible mapear y comprender los modelos de capacitación “en acción”, destacando como las especialidades de los planes de estudio sustentaban el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados muestran que la articulación entre teoría y práctica fue efectiva (currículum real) a través de una estrategia de capacitación basada en análisis y reflexiones sobre las experiencias de los estudiantes en sus espacios de enseñanza, favoreciendo los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: La pedagogía a distancia. Proyecto pedagógico. Teoría y práctica.

2

Introdução

De acordo com o censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2017) – dados estatísticos apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) – o curso de Pedagogia destaca-se por receber o maior número de matrículas em relação a outras licenciaturas. Os dados apresentados também mostram que o curso atende um maior número de alunos que já atua na educação básica, o que o caracteriza como um processo que integra características de formação inicial e continuada.

Os dados do MEC/INEP (2017), ao evidenciarem que o número de concluintes de cursos de Pedagogia a distância ultrapassou os da modalidade presencial, reafirmam a realidade da transferência da maior parte da formação de professores para a modalidade a distância. Nesse cenário, mostram-se oportunas as preocupações expressas por Gatti; Barreto; André (2011) com as políticas de expansão e as rápidas mudanças que ocorrem no Brasil, deixando o alerta para questões como o cuidado pedagógico, tecnológico e logístico, necessários à garantia da qualidade dos cursos a distância.



Dessa forma, além dos resultados numéricos de aumento das matrículas e diplomação de professores em cursos de Pedagogia na modalidade da educação a distância (EaD), é importante considerar os próprios processos de formação no que se referem à qualidade. Além disso, deve-se também assinalar o potencial desses processos, para impulsionar transformações na educação, que tenham origem na vivência durante a formação e sejam concretizados em práticas reinventadas e integradas à realidade dos alunos da educação básica.

As possibilidades de enriquecimento/renovação dos processos de formação a distância estão vinculadas à transição de modelos estruturados a partir das práticas presenciais transmissivas para modelos construídos e consolidados na interlocução entre teoria e prática, na pesquisa, na articulação dos componentes curriculares e nas interações em rede apoiadas por recursos pedagógicos abertos suportados pelas tecnologias digitais.

Seguindo essa perspectiva de análise de práticas pedagógicas diferenciadas, este estudo volta seu foco para a análise de dois cursos que apresentam especificidades na sua organização curricular. Os cursos despertaram a atenção de pesquisadores, o que se reflete na produção e publicação de um número expressivo de investigações e trabalhos acadêmicos a seu respeito.

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa na temática “Educação a Distância e formação de professores para Educação básica”, que buscou analisar as concepções e práticas pedagógicas dos cursos de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e, assim, compreender modelos de formação “em ação”, destacando-se os seus pressupostos curriculares, as práticas pedagógicas empreendidas e a concretização das propostas de avaliação da aprendizagem.

Na sequência, apresentamos as concepções de currículo na formação de professores e descrevemos, brevemente, a organização curricular dos cursos investigados. Na seção seguinte, apresentamos o método da pesquisa, as categorias de estudo e os descritores que orientaram o tratamento e análise dos dados. Nos resultados, tratamos das trajetórias e das relações entre as categorias, sendo que, na primeira análise, abordam-se as relações de semelhanças, evidenciando as diferentes associações entre as categorias, e, na segunda análise, as relações de implicação nos percursos de construção



das aprendizagens dos alunos nos dois cursos analisados. Por fim, tecemos algumas considerações sobre os resultados e perspectivas de continuidade do estudo.

Olhares sobre o currículo na formação de professores

As discussões pertinentes ao campo da formação de professores têm como um dos pontos centrais a dimensão do currículo e seus desdobramentos teóricos, epistemológicos e práticos. Nesse contexto, surgem análises de algumas experiências formativas possíveis de se enquadrar numa perspectiva crítica e emancipatória a partir da perspectiva curricular.

É importante abordar, nesses estudos, a sistematização realizada por Silva (2010) sobre os diferentes campos teóricos na discussão sobre o currículo. Por um lado, o autor destaca o foco no currículo a partir de um viés tradicional, no qual os elementos em jogo estão relacionados ao entendimento de que a educação deve ser eminentemente técnica, inculcando nos sujeitos o conhecimento necessário para a sua inserção no mundo do trabalho, pois seu aspecto central está na eficiência.

Por outro lado, ao longo de seu diagnóstico sobre as vertentes teóricas, o autor apresenta as teorias críticas e pós-críticas como contrapontos à ideia de uma educação técnica. Essas teorias salientam o fato de que o currículo não está descolado de um contexto histórico, social, político e econômico, como vislumbra o ponto de vista técnico, que, ainda na visão crítica e pós-crítica, contribui para a reprodução da desigualdade nas relações entre os sujeitos.

Os estudos sobre o currículo na formação de professores, ancorados no cenário teórico exposto, fazem a discussão a partir de uma diferenciação: de um lado, um currículo estático/fechado, pensado para o cumprimento de objetivos e metas; e de outro, um currículo flexível/aberto, que é organizado em função do processo de construção empreendido pelos sujeitos que atuam no contexto educativo, perspectiva esta presente nos trabalhos de Sacristán (2000) e Mckernan (2009).

Surge no debate das discussões contemporâneas a questão da necessidade de abordar a integração entre os aspectos teóricos e práticos na formação de professores. Libâneo (2015), por exemplo, destaca a importância



de uma discussão articulada entre os componentes conceituais e os componentes práticos e reais da docência. Conforme Libâneo,

[...] a didática é assumida como uma disciplina pedagógica indispensável ao exercício profissional, constituindo-se referência para a formação de professores à medida que investiga os marcos teóricos e conceituais que fundamentam, a partir das práticas reais de ensino-aprendizagem, os saberes profissionais a serem mobilizados na ação docente, de modo a articular na formação profissional a teoria e a prática [...] (LIBÂNEO, 2015, p. 633).

Nóvoa (2017) também argumenta em prol da necessidade de se pensar a formação de professores articulando aspectos teóricos com os aspectos práticos. A preocupação do autor, nesse sentido, está configurada no entendimento de que o currículo deva abarcar a constituição da identidade profissional do professor e não apenas a apropriação dos conteúdos. Desse modo, a formação demanda a própria articulação entre a universidade e a escola, constituindo uma espécie de “entre lugares”. Assim, destaca Nóvoa,

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. [...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público (NÓVOA, 2017, p. 1115).

5

Ambos os autores destacam, portanto, a importância de se construir um espaço para uma necessária articulação entre teoria e prática na formação inicial e na afirmação da profissão docente.

A possibilidade de articulação de diferentes elementos numa perspectiva de currículo aberto aparece, também, nas discussões sobre web currículo. Almeida e Silva (2011) sustentam que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), no contexto atual, estão presentes em vários âmbitos da vida dos sujeitos e, portanto, devem ser integradas ao currículo.

A integração se efetiva, de acordo com as autoras, na exploração a partir e através das ferramentas digitais nos diferentes tipos de produções (textos, som, imagem) com o objetivo de expressar o pensamento. Ainda é possível



destacar a cooperação dos diferentes sujeitos, inter-relacionados a partir das TDIC, na busca da compreensão dos fenômenos estudados.

A partir da ideia de que o currículo se desenvolve a partir e na ação das pessoas inseridas no processo, Almeida e Silva (2011, p. 9) pontuam que o "currículo real" é identificado através dos "[...] registros e produções desenvolvidos pelos sujeitos do ato educativo [...]". Sendo assim, a educação a distância, além de oferecer o acesso a processos educativos que ocorrem simultaneamente em vários locais através da tecnologia digital, possibilita também a criação de espaços interativos e currículos abertos e flexíveis de um lado e, de outro, a apropriação e recriação das próprias tecnologias.

Nesse contexto de discussão sobre uma perspectiva curricular em permanente construção, da articulação entre teoria e prática e da integração das TDIC ao currículo, a análise das publicações sobre os cursos de licenciatura em pedagogia a distância da UFRGS (PEAD) e UFPel (CLPD) nos mostram a centralidade das questões destacadas em suas propostas curriculares. Dessa forma, o presente estudo não se propõe a analisar os cursos de Pedagogia de forma geral ou em generalizar os seus resultados, mas, sim, em focar a análise em dois cursos que apresentam especificidades na sua organização curricular, buscando analisar os seus resultados. Essas especificidades serão abordadas, a seguir, na apresentação dos cursos.

6

Organização curricular dos cursos investigados

Os cursos de Pedagogia a distância da UFRGS e da UFPel consideram, nos seus projetos pedagógicos de curso, a efetiva viabilidade da operacionalização curricular partir de discussões, atividades e movimentos que partam da ação dos sujeitos no espaço escolar. Nesse contexto, o PEAD, ofertado em sua primeira edição para 400 professores em serviço em cinco polos de apoio presencial localizados no estado do Rio Grande do Sul, propôs uma reflexão teórica dos processos empreendidos pelos próprios estudantes na sua ação docente, tanto numa perspectiva de compreender o que já era realizado, quanto numa ideia de utilizar o espaço da sala de aula para investigar e testar novas formas de mediar o aprendizado das crianças. Aqui, as arquiteturas pedagógicas¹ e as tecnologias digitais são destacadas como elementos estruturantes das possibilidades criadas a partir dessas problematizações.



O curso foi organizado em nove semestres letivos (215 créditos com 3.225 horas) e articulado em eixos e interdisciplinas, considerando três pressupostos básicos: (i) autonomia relativa da organização curricular, tendo em conta as características e experiências específicas dos sujeitos aprendizes; (ii) articulação dos componentes curriculares entre si nas distintas etapas e ao longo do curso; (iii) relação entre práticas pedagógicas e pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do processo de formação de professores (UFRGS, 2006).

A partir desses pressupostos, o PEAD foi concebido como um curso-pesquisa, já que tomou como objeto de análise o próprio modelo pedagógico em ação, destacando entre as suas principais características: (i) a proposta de um currículo com características interdisciplinares e articuladas mediante seminários integradores; (ii) a aplicação de metodologia interativa e problematizador²; (iii) a produção e uso intensivo de materiais interativos na web; (iv) propostas de atividades baseadas na articulação da ação e reflexão; (v) avaliação formativa da aprendizagem, compreendendo a trajetória das professoras-alunas nas interdisciplinas, bem como a avaliação integrada realizada mediante apresentação e discussão da síntese reflexiva do semestre em grupos compostos por professor, tutor e colegas (UFRGS, 2006).

Já o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) foi ofertado para 1.644 estudantes espalhados em 25 polos de apoio presencial no Rio Grande do Sul e um polo no Paraná através de cinco edições ao longo de nove anos (2007-2016). O projeto também dá destaque à formação integrada em seus elementos teóricos e práticos, dessa forma, nem todos os alunos inscritos eram professores. Encaminhou-se uma proposta de efetivação de parceria com uma escola pública local, como componente curricular, com a intenção de desenvolver um trabalho investigativo dos aspectos que compõem a docência e a escola.

O currículo do CLPD foi organizado em oito semestres letivos (226 créditos com 3.842 horas), tendo sido pautado pela elaboração de microprojetos temáticos (eixos temáticos) em cada semestre, que atravessam as problematizações centrais do curso. A partir dessa definição, propusemos uma série de ações de pesquisa para compor o conhecimento dos assuntos numa perspectiva de aproximação da realidade escolar ao escopo teórico estudado no curso, culminando em novas sínteses de conhecimento produzidas pelos estudantes. A utilização da pesquisa como elemento metodológico e organizador



das práticas e construções conceituais realizadas provocou a necessidade de uma parceria com as escolas no desenvolvimento curricular do curso. Como consequência, o projeto do CLPD integra diferentes processos, práticas e sujeitos no seu escopo, uma vez que a pesquisa desenvolvida na escola faz parte desse processo de formação.

A possibilidade de uma formação aberta, comum aos dois cursos, é apontada nos projetos como uma reconfiguração das situações concretas vivenciadas pelos sujeitos. Ou seja, mesmo que estes tenham estruturado os componentes curriculares como ponto de partida para as discussões propostas junto aos estudantes, o processo empreendido por cada um deles estava condicionado aos movimentos de investigação e de reflexão próprios a partir dos locais onde estavam inseridos. Além disso, os cursos enfatizam a aprendizagem em rede e a participação dos docentes como forma de “superar as distâncias”, evitar a sensação de isolamento nos processos de formação a distância e promover a cooperação. E foi a partir desse contexto que as publicações sobre o PEAD e sobre o CLPD nos trouxeram a dinamicidade constituída nas propostas de formação de ambos os cursos, como veremos na sequência a partir da análise dos dados construídos para a pesquisa.

8

Método da pesquisa

Na abordagem metodológica optou-se por um modelo de investigação qualitativa que, conforme Flick (2009), busca elucidar como as pessoas constroem o mundo à sua volta. As interações e os documentos são considerados formas de constituir processos e artefatos sociais. Desse modo, a pesquisa qualitativa utiliza o texto como material empírico. Parte da noção de construção social das realidades com interesse nas perspectivas dos participantes em suas práticas e conhecimentos.

No contexto desta pesquisa, buscou-se, a partir de categorias construídas para a organização, identificar os conteúdos relacionados às ações, aos processos e aos sujeitos constituídos ao longo do desenvolvimento dos cursos. Sendo assim, as publicações sobre o PEAD e o CLPD serviram como base empírica para tal apreciação.

Para o tratamento dos dados e conteúdos explorados nas produções, utilizamos dois softwares voltados à análise qualitativa. Com o Nvivo³



, organizamos os artigos enquanto fontes de dados empíricos para a leitura, catalogação (dados gerais para a identificação dos artigos) e marcação dos trechos a partir das categorias criadas para análise, permitindo, assim, a busca e a sistematização dos conteúdos apreendidos de forma mais rápida e segura.

O segundo software utilizado foi o CHIC⁴, que possibilitou a compreensão das relações estruturais entre as categorias definidas para este estudo, a partir de um conjunto de regras de associação. Foram realizadas análises de similaridade e implicação entre as categorias, fornecendo grafos que representam dessas relações e indicam os seus índices de qualidade (significação estatística)⁵.

Levantamento e catalogação dos dados

Os dados deste estudo são as produções escritas e publicadas na forma de artigos em periódicos, capítulos de livros e dissertações de mestrado. O universo empírico está configurado na totalidade de publicações sobre os cursos encontradas em repositórios digitais com acesso *online*⁶.

Para o levantamento de artigos e das dissertações, foram consideradas as seguintes bases de dados: LUME (UFRGS), SciELO, Google Acadêmico e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca foi realizada tendo em vista dois momentos: primeiramente, buscou-se, através do levantamento, a identificação das produções com o objetivo de mapear o seu quantitativo. Num segundo momento, as produções foram catalogadas com a utilização do Nvivo.

A leitura e codificação/categorização das publicações foi distribuída entre os pesquisadores por sorteio. Cada uma das publicações foi analisada por dois pesquisadores para minimizar distorções decorrentes das interpretações e, nos casos de discordâncias, um terceiro pesquisador atuou como “juiz”. Em um primeiro momento, considerando o grande volume de material que compõe os dados da pesquisa, foram realizadas as leituras e análises dos 58 artigos publicados entre os anos de 2005 a 2015. Em um segundo momento, foram realizadas as leituras e análises de 15 dissertações publicadas entre os anos de 2008 e 2013.

Categorias de análise

A análise dos dados foi realizada considerando nove categorias que permitem, potencialmente, no seu conjunto, responder à questão da pesquisa. As categorias foram definidas, conforme apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1

Categorias do estudo e descritores para a análise das publicações sobre os cursos

Categorias	Código	Descrição
Articulação teoria-prática	ATP	Análise das menções que problematizam e tratam os processos da conceituação e do seu significado em aspectos práticos em sala de aula, buscando compreender os elementos implicados nas práticas como decorrência das construções teóricas.
Atuação e relação: (papéis, interações, afetividade) dos professores, tutores e alunos.	ATR	Análises de como os sujeitos atuam nos cursos e como se estruturam as interações e relações entre professores, tutores e alunos.
Avaliação da aprendizagem: avaliação diagnóstica e formativa. Avaliação do curso.	AVA	Análise de relatos ou considerações sobre acompanhamento de processos de aprendizagem dos alunos, tutores e professores. Considerações sobre os modelos dos cursos e suas repercussões.
Currículo (organização interdisciplinar e aberta).	CUR	Análise da forma pela qual os cursos organizam e articulam os diferentes componentes curriculares, enfoques temáticos, conteúdos e atividades comuns a várias disciplinas/interdisciplinas.
Estratégias pedagógicas (arquiteturas pedagógicas, intervenção).	ARP	Análise do processo de construção, aplicação e apropriação de estratégias educacionais/pedagógicas com o uso de ferramentas tecnológicas e articuladas com as propostas metodológicas dos cursos.



Quadro 1
Categorias do estudo e descritores para a análise das publicações sobre os cursos
 (continuação)

Categorias	Código	Descrição
Recursos pedagógicos (materiais didáticos e tecnologia digitais).	REP	Análise dos materiais pedagógicos de diferentes naturezas utilizados pelos professores, tutores e alunos, com relatos e menções de uso dos diferentes recursos, tanto digitais quanto de outras naturezas.
Práticas em sala de aula das alunas-professoras: orientadas e reconstruídas.	PRA	Análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas alunas nos seus espaços de docências, reproduções e mudanças na organização das práticas, nos tipos de propostas, experimentações de novas práticas inspiradas do que foi sugerido no curso.
Compreensões sobre o curso (tomadas de consciência do modelo do curso).	CSC	Análise dos processos de tomada de consciência sobre o modelo pedagógico do curso, a percepção que estimula a reflexão-ação, ou o fazer e compreender, e estimula a pesquisa na escola.
Processos de aprendizagem.	PDA	Análise das menções e relatos que tratam das trajetórias no processo de aprendizagem como aluna(o) no curso. O papel do curso no incentivo ao pensamento crítico (reflexão e análise) e mudanças conceituais referentes aos conteúdos curriculares que indiquem apropriação teórico-metodológica.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

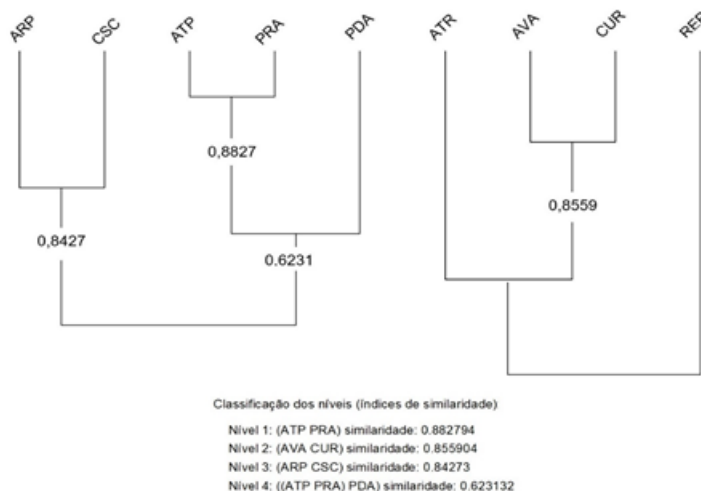
A partir da definição das categorias, as fontes foram organizadas e analisadas em busca do mapeamento e compreensão dos modelos de formação “em ação” que sustentaram as aprendizagens teórico-metodológicas nos cursos.

Análise hierárquica das semelhanças

Mediante a análise hierárquica das semelhanças, tornou-se possível mapear as redes de ligação entre as categorias visualizadas sob a forma de uma “árvore hierárquica”.

A figura 1 (árvore hierárquica)⁷ apresenta os níveis de similaridade encontrados a partir da análise das semelhanças, evidenciando as diferentes associações entre as categorias. Os índices de similaridade (variando de 0 a 1) mostram, estatisticamente, os níveis de associação entre as categorias.

Figura 1
Árvore de similaridade



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir do CHIC.

A árvore hierárquica destaca a associação entre as categorias “Articulação Teoria-Prática” (ATP) e “Práticas Orientadas e Reconstruídas” (PRA), com alto índice de similaridade (0,882794), mostrando que as análises produzidas nos trabalhos sobre os cursos aproximam essas duas categorias, ou seja, em boa parte dos textos que tratam de articulação teoria-prática, também é abordada a prática orientada e reconstruída na sala de aula dos(as) estudantes.



Essa relação indica que a articulação teoria-prática, proposta como categoria central na construção curricular dos cursos, efetivou-se na compreensão do fazer docente, numa perspectiva relacional entre o fazer (nível da prática) e o compreender (nível teórico).

Num segundo nível, o grafo apresenta um índice de similaridade significativo (0.855904) entre as categorias “Avaliação da Aprendizagem” (AVA) e “Organização Curricular” (CUR), indicando que a avaliação é um ponto importante que perpassa a própria organização curricular dos cursos e não fica relegada a um segundo plano, numa lógica já apontada por Mckernan (2009) na compreensão do currículo enquanto processo. Essa proximidade entre as duas categorias sugere a concretização das propostas formativas de avaliação da aprendizagem nos cursos, calcadas no acompanhamento da trajetória dos professores-alunos e nos processos metarreflexivos envolvidos na construção de portfólios e documentos reflexivos que acompanharam todas as etapas dos cursos.

Evidencia-se, num terceiro nível, uma relação de similaridade significativa entre as categorias “Arquiteturas Pedagógicas (ARP)” e “Compreensões sobre o Curso (CSC)”, com índice de 0.84273. As Arquiteturas Pedagógicas aparecem como importantes instrumentos mediadores, principalmente no curso PEAD/UFRGS, de acordo com as publicações analisadas. Nesse sentido, a construção empreendida pelos alunos, a partir das diversas estratégias pedagógicas efetivadas pelas arquiteturas, os colocava em permanente reflexão sobre o curso. Essa relação de similaridade nos sugere: (1) que os objetivos propostos no projeto pedagógico do curso foram colocados em prática na formação e (2) que as arquiteturas pedagógicas tiveram um papel importante no crescimento gradual do engajamento, da autonomia e da cooperação, sinalizando o alcance do objetivo de construção de redes de aprendizagem e de suporte à reconstrução de práticas pedagógicas a serem aplicadas nas escolas.

Em um quarto nível, aparece outro tipo de similaridade, que é a relação entre as duas categorias com uma terceira – a categoria de primeiro nível (ATP e PRA) com Processos de Aprendizagem (PDA) com índice de 0.623132. Os Cursos de Pedagogia a Distância da UFRGS e da UFPEL, conforme os trabalhos analisados, tiveram como centralidade a prática docente de seus estudantes, seja pelo fato de já serem professores, no caso da UFRGS, seja pelos estudantes terem feito parceria com escolas públicas durante toda a formação

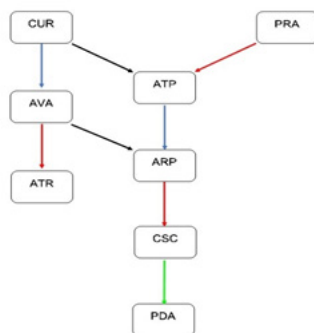
no curso, no caso da UFPEL. Isso significou que os cursos instigaram permanentemente a relação entre teoria e prática juntamente com a ação dos estudantes nas escolas e que essa relação foi fundamental para a aprendizagem.

Análise das implicações

O tratamento estatístico implicativo, segundo Almouloud (2008), expressa uma rede de relações causais entre as categorias, permitindo a identificação de caminhos implicativos, que, aqui, denominaremos de trajetórias de aprendizagem. Essas trajetórias serão analisadas, incluindo as ramificações evidenciadas no grafo implicativo, considerando os valores de confiança de 0,90; 0,85, 0,80 e 0,70. Conforme Almouloud (2008), um valor de confiança aceitável para as análises deve ser maior ou igual a 0,50.

A Figura 2 apresenta o grafo produzido pelo CHIC, representando as implicações entre as categorias definidas para este estudo.

Figura 2
Grafo implicativo



Grafo implicaf: C:\Users\Usuário\Desktop\Consulta de codificação em natiz.csv

90 85 80 70

Fonte: Grafo produzido pelo software CHIC



Trajatória 1: Da organização curricular à construção dos papéis e das aprendizagens

A trajetória 1 toma como ponto de partida a organização curricular dos cursos (CUR) e apresenta três ramificações. A ramificação 1A, relaciona a organização curricular com as formas de atuação, os papéis desempenhados e as relações entre os sujeitos (alunos, professores e tutores) estabelecidas nos cursos. Já as ramificações 1B e 1C referem-se às relações da organização curricular com as demais categorias que compõem os caminhos percorridos pelos alunos na construção das suas aprendizagens.

Iniciamos tecendo algumas considerações sobre a ramificação/percurso 1A.

Ramificação 1A: CUR → AVA → ATR

Nessa ramificação observamos uma relação significativa (valor de confiança 0,85) entre a organização curricular dos cursos e as práticas diagnósticas e formativas de avaliação. Essa implicação nos sugere que a organização curricular dos cursos, mantendo a sua coerência, define uma abordagem de avaliação formativa (ainda que os cursos tenham proposto formas diferenciadas de colocá-las em prática), na qual a avaliação é parte do processo de aprendizagem. Como consequência dessa postura, os sujeitos do processo são incentivados a manter interações interindividuais mais horizontalizadas e cooperativas, bem como a buscar uma revisão de papéis no sentido de estimular um maior protagonismo do aluno (ATR). Essa implicação se apresenta com um alto nível de significância (0,90).

Ramificação/percurso 1B: CUR → AVA → ARP → CSC → PDA

A ramificação 1B parte das mesmas implicações da ramificação anterior, porém, diferencia-se do percurso 1A relacionando as concepções e práticas avaliativas formativas (AVA) ao uso das arquiteturas pedagógicas e estratégias pedagógicas (ARP), com valor de confiança de 0,70. O percurso 1B evidencia que o uso de arquiteturas e estratégias (ARP) conduzem a melhores compreensões sobre a dinâmica e as propostas de trabalho do curso (com valor de confiança de 0,90) e favorecem novas reflexões e construções conceituais (PDA) por parte dos alunos. No PEAD, a avaliação é realizada como uma arquitetura chamada “workshop de avaliação”, na qual os alunos alimentam um portfólio reflexivo e produzem sínteses integrativas das aprendizagens de



cada semestre. Já no CLPD, a cada semestre, as equipes docentes propõem estratégias pedagógicas articuladas, usando as tecnologias digitais, que possibilitam aos alunos a construção de sínteses reflexivas que compõem suas trajetórias formativas pela reorganização constante e progressiva de seus aprendizados.

Ramificação 1C: CUR→ATP→ARP→CSC→PDA

A ramificação 1C apresenta uma relação de implicação significativa (valor de confiança 0,70) entre a organização curricular dos cursos (CUR) e a articulação entre teoria e prática (ATP). Essa relação mostra que os avanços na compreensão da dinâmica entre a prática e os aportes teóricos geraram novas reflexões sobre o próprio modelo de formação em ação (valor de confiança de 0,90), seja pela via das vivências de arquiteturas pedagógicas na formação, seja pelas estratégias educacionais/pedagógicas (ARP) desenvolvidas nos cursos. Um melhor nível de compreensão ou tomada de consciência das concepções e pressupostos dos cursos (CSC), com valor de confiança de 0,80, demonstrou que favorece o desenvolvimento do pensamento crítico (reflexão e análise) e as aprendizagens teórico-metodológicas (PDA).

16

Trajetória 2: Da reconstrução das práticas pedagógicas aos processos de aprendizagem ou do fazer ao compreender

Trajetória 2: PRA→ATP→ARP→CSC→PDA

Esse caminho demonstra que as aprendizagens e o desenvolvimento do pensamento crítico (PDA) foram decorrentes das práticas desenvolvidas nas escolas. Essas práticas, realizadas nos espaços de docência (prioritariamente em escolas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental) dos alunos dos cursos, favoreceram a tomada de consciência a respeito de importantes articulações entre a prática e a teoria (com nível de confiança de 0,90). O sentido da relação apresentada (da prática para a teoria) ratifica a importância das atividades práticas nas formações de professores, presente nos projetos dos cursos. Teóricos como Piaget (1978), defendem essa ideia quando afirmam que, para alcançar a compreensão de um processo, o sujeito inicia pelo “saber fazer”, atingindo gradualmente melhores níveis de compreensão. Isso possibilita que o sujeito coordene suas ações e as reconstrua até que a conceituação (compreensão) possa conduzir o seu fazer.



A sequência da trajetória 2 sugere, ainda, que as arquiteturas e estratégias pedagógicas fomentaram avanços na compreensão (articulação teoria e prática) e permitiram novas reflexões sobre o próprio modelo de formação em ação propostos pelos cursos (nível de confiança 0,85).

Fazendo uma síntese da trajetória 2, podemos apontar que os processos de aprendizagem (PDA) dos alunos, dentro do contexto estudado, tiveram como suporte as práticas pedagógicas realizadas em suas salas de aulas, o que favoreceu as articulações teoria-prática, conduzindo a novas reflexões e tomadas de consciência sobre o próprio modelo da formação (CSC), processo de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico.

Considerações Finais

Apresentamos uma síntese dos resultados obtidos a partir da análise hierárquica das semelhanças e das implicações dos dados a partir do objetivo do artigo. Qual seja analisar as concepções e práticas pedagógicas dos cursos de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Pelotas e, assim, compreender modelos de formação “em ação”, destacando os seus pressupostos curriculares, as práticas pedagógicas empreendidas e a concretização das propostas de avaliação da aprendizagem.

O maior destaque, resultado das análises, recai sobre a concretização da centralidade das articulações das práticas pedagógicas nas escolas com os estudos teóricos realizados pelos alunos. Essa relação demonstra que o pressuposto da articulação teoria e prática, evidenciada nos projetos pedagógicos dos cursos, foi efetivado (“currículo real”), definindo uma formação que partiu das experiências dos alunos enquanto professores e tornou essas práticas objetos de análise e reflexões que favoreceram os processos de aprendizagem. Como exemplos, podemos salientar a realização dos portfólios e sínteses reflexivas no PEAD e os estudos integradores desenvolvidos no CLPD.

Nessa mesma perspectiva, ao discutir os elementos essenciais à melhoria da qualidade da formação, Nóvoa (2017) e Libâneo (2015) destacam a necessidade de uma maior aproximação entre teoria e prática a partir da ideia de uma reflexão constante sobre a ação já na formação inicial.



Outro achado que merece atenção é a coerência entre os pressupostos curriculares dos cursos e a concretização das propostas de avaliação da aprendizagem. A prática de processos de avaliação formativa, conforme mostram as trajetórias/percursos de construção das aprendizagens, favoreceram o protagonismo dos alunos e o seu diálogo com a equipe docente, possibilitando o estabelecimento de relações mais heterárquicas.

Os resultados também indicam que as arquiteturas pedagógicas (PEAD) e as estratégias pedagógicas (CLPD) exerceram um papel de destaque “na” e “para” a formação do professor reflexivo, já que instigaram os alunos a assumirem um papel ativo e uma atitude cooperativa, inerentes à aprendizagem em rede.

Os procedimentos adotados evidenciaram, ainda, que a implementação de arquiteturas pedagógicas abertas favoreceu que os alunos construíssem novos sentidos para a formação vivenciada e para as suas práticas pedagógicas nas escolas. Isso ocorreu em consequência de tomadas de consciência relativas ao próprio processo de aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Outro aspecto a ser ressaltado é a realização de novas articulações entre a universidade e a escola (educação básica), que ocorreram tanto pela via da formação de professores em serviço (inicial e continuada) nas redes públicas de ensino quanto pelo estabelecimento de parcerias com escolas públicas para o desenvolvimento de atividades práticas e investigações.

Em suma, ainda que as trajetórias de aprendizagem das alunas-professoras tenham apresentado diferenças em relação ao ponto de partida, provocadas pelas propostas pedagógicas dos cursos ou motivadas pelas suas práticas em sala de aula, as análises evidenciaram confluências. Isso nos permite destacar a articulação entre a teoria e a prática, a reconstrução de papéis na relação pedagógica, além da compreensão do próprio processo de formação e avaliação como elementos de maior relevância para a evolução das aprendizagens. As interações produzidas sustentaram a aprendizagem ativa, a partir de estratégias pedagógicas apoiadas por tecnologias e de uma maior articulação entre universidade e escola, uma vez que as alunas-professoras problematizaram as suas práticas ao longo do período da formação.

Como perspectiva de continuidade, destacamos a realização de análises que busquem explicitar e compreender, a partir dos olhares dos diferentes



atores que publicaram trabalhos sobre os cursos, as implicações das especificidades dos cenários das duas formações, bem como os desafios que foram enfrentados na implementação desses projetos, destacando-se as resistências iniciais ao uso das tecnologias e o processo gradual de adaptação de alunos, tutores e docentes ao trabalho na modalidade a distância.

Notas

- 1 As arquiteturas pedagógicas caracterizam-se como propostas pedagógicas estruturantes das aprendizagens, realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, software educacional, internet. Contemplam uma intenção pedagógica, entendendo que o processo de aprendizagem está assentado no debate, na troca, nas interações (CARVALHO; NEVADO; MENEZES, 2007).
- 2 Nessa proposta metodológica, 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.
- 3 O NVivo é um software que permite a organização, suporte à análise e visualização de informações (dados não estruturados) desde documentos do Word e PDFs a vídeos, podcasts, fotos e tabelas de banco de dados. Os usuários podem organizar seu material por tópicos, tendências descobertas e temas emergentes.
- 4 O software C.H.I.C (Classificação Hierárquica, Implicativa e Coersitiva), desenvolvido por Régis Grás (1992), permite ao pesquisador o desenvolvimento de interpretações construídas a partir de semelhanças, proximidades ou afastamentos, contradições ou repetições que revelam as concepções profundas, mais autênticas dos indivíduos (ALMEIDA, 2004).
- 5 A análise implicativa permite visualizar, organizar, construir modelos e explicar fenômenos associados aos dados. Segundo Almouloud (2008), o tratamento estatístico implicativo exprime uma rede de relações entre as categorias que oferece índices de implicação estatística.
- 6 Dos 73 trabalhos, 13, são artigos sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPEL; 45, são artigos sobre o curso de Pedagogia a Distância da UFRGS e 15, são dissertações de mestrado sobre o curso de Pedagogia a Distância da UFRGS.
- 7 Como parte de uma próxima pesquisa, temos a intenção de construir grafos separados por curso para verificar se a tendência geral corresponde ou não a ambos.



Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Inclusão digital do professor**: formação e prática pedagógica. São Paulo: Editora Articulação, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, p. 1-19, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>. Acesso em: 21 fev. 2020.

ALMOULOUD, Saddo Ag. Análise e mapeamento de fenômenos didáticos com CHIC. In: OKADA, Alexandra (org.). **Cartografia cognitiva** – Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente. Cuiabá: KCM Editora, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02, 01 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2017**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 26 jan. 2019.

BORDAS, Méron; NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane. Formação de Professores: pressupostos pedagógicos do curso de Licenciatura em Pedagogia/EA. **Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 143-167, 2005.

CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVADO, Rosane Aragón; MENEZES, Crediné Silva de. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância. In: NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva (org.). **Aprendizagem em rede na educação a distância**: estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

C.H.I.C. **Classification hiérarchique, implicative et cohésive**. Version Windows, sept. 1999.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazzo Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. BRASÍLIA: UNESCO, 2011.



GRÁS, Régis. L'analyses des donnés: une méthodologie de traitement de questions de didactique. **Recherches en Didactiques Mathématiques**, v. 12-1, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acesso em: 21 fev. 2020.

MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação**: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47 n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. Tradução Cristina L. de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel**. Pelotas: UFPel, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2006.

21

Profa Dra. Rosane Aragón

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre – Brasil)

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Educação na Cultura digital

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-0307-4457>

E-mail: rosane.aragon@ufrgs.br



Profa Dra. Analisa Zorzi

Universidade Federal de Pelotas (Pelotas – Brasil)

Faculdade de Educação

Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Educação na Cultura Digital

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-9697-0786>

E-mail: ana.lpdufpel@gmail.com

Dra. Luciana Boff Turchielo

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Seropédica – Brasil)

Instituto Multidisciplinar

Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Educação na Cultura Digital

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-5545-7049>

E-mail: lucianabt14@gmail.com

Recebido 18 jun. 2020

Aceito 10 ago. 2020