

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

Taís Fim Alberti

**DAS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA:
um estudo na perspectiva da teoria da atividade**

Porto Alegre

2011

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Taís Fim Alberti

**DAS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA:
um estudo na perspectiva da teoria da atividade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia,
Sistemas de Ensino/Aprendizagem e
Educação em Saúde

Porto Alegre

2011

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A334d Alberti, Taís Fim

Das possibilidades da formação de professores a distância: um estudo na perspectiva da teoria da atividade / Taís Fim Alberti; orientador: Sérgio Roberto Kieling Franco. – Porto Alegre, 2011.

217 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

1. Teoria da atividade. 2. Atividade de estudo desenvolvimental. 3. Tarefas de estudo. 4. Metodologia da problematização. 5. Dialogismo. Professor. 6. Formação. 7. Ensino à distância. I. Franco, Sérgio Roberto Kieling. II. Título.

CDU: **371.13:37.018.43**

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939 neliana.menezes@ufrgs.br

Este trabalho foi licenciado com a Licença Creative Commons Atribuição - NãoComercial 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/> ou envie um pedido por carta para Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Taís Fim Alberti

**DAS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA:
um estudo na perspectiva da teoria da atividade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 21 fev. 2011.

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco – Orientador

Profa. Dra. Liliana Maria Passerino – UFRGS

Profa. Dra. Elena Maria Mallmann – UFSM

Prof. Dr. Luciano Andreatta Carvalho da Costa – UERGS

AGRADECIMENTOS

Nesse espaço, gostaria de dizer muita coisa! No entanto, o mais importante talvez seja eu dizer: “Obrigada, por vocês fazerem parte de minha vida!”

Ao **Vitor**, companheiro, presença constante. Pelo incansável apoio nas horas difíceis, em que não sabemos por onde nos guiar; manteve a serenidade e trouxe-me a tranquilidade. Agradeço por construir comigo mais essa possibilidade.

Ao **Sérgio**, orientador, pela sua paciência e sensibilidade na construção de minha autonomia. Agradeço por junto comigo acreditar neste trabalho e me ajudar a pular o “círculo de giz”, contribuindo para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos **professores-alunos** do PEAD que tornaram tudo isso possível; por, assim como eu, acreditarem na Educação, meu agradecimento especial.

À **Claci**, minha mãe, pelo carinho, dedicação e pela tranquilidade que nos passa, agradeço pela sua presença incondicional.

Ao querido **José** (vô Zé), pelo carinho e apoio de sempre.

À **Júlia**, meu sonho concretizado. Com você a vida tem outro sentido.

Aos meus irmãos **Vanessa** e **Nilvandro**, por poder compartilhar com vocês esse momento de alegria e superação. Agradeço pelo orgulho a cada conquista e por se fazerem presentes sempre.

Aos queridos amigos, **Fábio** e **Ilse**, pela referência que representam em minha vida profissional e que se constituíram no alicerce dessa e demais jornadas, meu carinho especial.

À **Janaína** e ao **Filipe**, pela importante acolhida no início dessa caminhada. Agradeço especialmente você Jana, minha grande amiga, pela força.

À **Monique**, grande amizade descoberta nesse percurso. Agradeço pela parceria e pelas palavras de conforto sempre que precisei.

À **Gessilda**, pela parceria no estágio de docência orientada que se transformou numa bela e verdadeira amizade.

Aos **Colegas** e **Professores** do PPGEDU, pelos momentos de aprendizagem e crescimento durante a caminhada.

À **CAPES** pela bolsa de doutorado que permitiu dedicação exclusiva a este trabalho.

À **Banca examinadora**, pelas contribuições.

A todos vocês e demais amigos e familiares que me acompanharam nesta jornada, meu agradecimento.

Não esquecendo ainda, o **Pitoco**, meu fiel amigo, que ao lado de minha escrivanhinha acompanhou a escrita de cada palavra desse trabalho, amenizando o cansaço e o *stress* com sua presença.

RESUMO

A partir do embasamento teórico da Psicologia sócio-histórica, em particular, da Teoria da Atividade de Leontiev e Davidov, combinada com a Educação Dialógico-Problematizadora de Freire, esta pesquisa investigou as tarefas de estudo realizadas em um curso de Pedagogia a distância que tinham a potencialidade para o desenvolvimento de novas atividades profissionais. Para tanto, a metodologia empregada foi a análise de conteúdo, por meio de procedimento de categorização. Os resultados evidenciaram que, nesse contexto investigado, a forma de organização e o conjunto de tarefas de estudo foram potencializadoras de atividades desenvolvimentais. Nesse sentido, desencadearam-se em função de tarefas de estudo interdisciplinares; inovações metodológicas em relação ao ensino de música, teatro e artes visuais; inserção de projetos de aprendizagem; reflexões críticas embasadas nos conhecimentos teóricos e problematizadas no contexto de atuação, possibilitando estabelecer relações com a prática profissional e tarefas que envolviam planejamentos de temas desafiadores como inclusão e questões étnico-raciais. Essas tarefas de estudo traziam em sua essência a transformação dos processos de ensino-aprendizagem, por meio do movimento de reorganização das ações mediadoras no planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação, colocando os professores-alunos na condição de sujeitos de seu processo formativo. Nesta perspectiva, entendemos que a formação profissional a distância mudou a forma de pensar e de agir desses professores-alunos, desenvolvendo seu psiquismo e transformando-os tanto na sua dimensão pessoal quanto na sua dimensão profissional, o que abre perspectivas para estudos mais avançados sobre a qualidade dos cursos na formação de professores, tendo como base para essa avaliação tarefas de estudo que contribuem para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: **Teoria da atividade. Atividade de estudo desenvolvimental. Tarefas de estudo. Metodologia da problematização. Dialogismo. Professor. Formação. Ensino à distância.**

ALBERTI, Taís Fim. **Das Possibilidades da Formação de Professores a Distância**: um estudo na perspectiva da teoria da atividade. Porto Alegre, 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ABSTRACT

After the theoretical basis of historical-cultural psychology, in particular the Activity Theory of Leontiev and Davidov, combined with Freire's Dialogic and Problem Posing Education, this research investigated study tasks carried out on a Pedagogy Course, in the distance learning modality, which had the potential to develop new professional activities. In order to do that, the methodology used was the content analysis, through categorization procedure. Results showed that in the investigated context, the way of organization and the set of study tasks were potentializer of developmental activities. In this sense, they were triggered as a result of interdisciplinary study tasks; new working methodologies regarding music, theater and visual arts teaching; insertion of learning projects; critical thinking based on the theoretical knowledge and problematized on the context of performance, allowing the establishment of relationships between the professional practice and tasks that involved planning of challenging themes as inclusion and ethnic-racial issues. Those study tasks presented in essence the transformation of teaching and learning processes, through a movement of reorganization of mediator actions in planning, implementation, follow-up, and evaluation, placing the teacher as a subject of its formative process. In this perspective, we understand that the distance professional education changed the teachers-students' way of thinking and acting, developing their psychism and transforming them both in its personal and in its professional dimension, which opens up prospects for more advanced studies about the quality of professional teacher education courses, based on study tasks that contribute to the professional development, for that evaluation.

Keywords: **Activity theory. Developmental study activity. Study assignments. Problem methodology. Dialogism. Professional Teacher. Distance Learning.**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Eixos Temáticos.....	29
Quadro 2 – Eixos Articuladores e Interdisciplinas Acessados no Rooda.....	37
Quadro 3 – Análise das Tarefas de Estudo Para Categorização.....	42
Quadro 4 – Níveis Hierárquicos da Atividade.....	87
Quadro 5 – Tarefas de Estudo, Semestre e Categoria.....	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Atividade Desenvolvidora

AIM – Articulated Instructional Media

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVEA – Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FACED – Faculdade de Educação

IAD – Índices de Atividade Desenvolvidora

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

na – Não Atividade

PEAD – Pedagogia a Distância

ROODA – Rede Cooperativa de Aprendizagem – Ambiente de Educação a Distância

SEED – Secretaria de Educação a Distância

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O CAMINHO PERCORRIDO NA BUSCA DAS RESPOSTAS PARA O PROBLEMA: mapeando as atividades de estudo desenvolvimentais	18
2.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMINHO METODOLÓGICO.....	18
2.2 SOBRE O <i>LOCUS</i> DE ESTUDO: Curso de Pedagogia A Distância.....	25
2.3 DESCRIÇÃO DO PERCURSO: as ferramentas que conduziram à pesquisa e à escolha das categorias de análise.....	30
2.4 O QUE CONSIDERAMOS COMO UMA ATIVIDADE DE ESTUDO DESENVOLVIMENTAL.....	40
3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	45
3.1 REFLEXÕES INICIAIS.....	45
3.2 O QUE ENTENDEMOS POR EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	51
3.3 MODELOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma evolução em termos de possibilidades didáticas.....	56
3.4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA: As tecnologias de comunicação e informação no contexto da realidade estudada.....	63
4 TEORIA DA ATIVIDADE	77
4.1 A ATIVIDADE NA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	77
4.2 COMPREENDENDO OS MOTIVOS, OS OBJETIVOS E AS CONDIÇÕES NA ESTRUTURA DE UMA ATIVIDADE.....	80
4.3 A ATIVIDADE DE ESTUDO E O ENSINO DESENVOLVIMENTAL EM DAVIDOV.....	90
4.3.1 Atividade de Estudo e sua Estrutura	93
4.4 ENSINO-APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: Relações.....	101
4.4.1 Processos de Ensino-Aprendizagem e Desenvolvimento em Adultos	108
5 EDUCAÇÃO DIALÓGICO-PROBLEMATIZADORA	115
4.1 CONSTRUINDO UM SENTIDO PARA A NECESSIDADE E O MOTIVO DA ATIVIDADE.....	115
6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	122
6.1 CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	122

6.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DAS ATIVIDADES DE ESTUDO.....	133
7 ANÁLISES E RESULTADOS.....	140
7.1 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO.....	141
7.2 ANÁLISE DA ESTRUTURA DA TAREFA DE ESTUDO: Motivo-objetivo-condições.....	155
7.3 MUDANÇAS-DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E INTELECTUAL.....	164
8 CONCLUSÕES.....	173
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS.....	187
GLOSSÁRIO.....	199
APÊNDICES.....	212
Apêndice A – Entrevista.....	213
Apêndice B – Termo de Consentimento.....	214
ANEXOS.....	216
Anexo A – Matriz Curricular do Curso.....	217

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propôs a investigar as tarefas de estudo desenvolvidas em um curso de formação profissional de professores a distância. Procuramos identificar quais dessas tarefas tornaram-se atividades desenvolvimentais e potencializadoras do processo ensino-aprendizagem tanto na formação quanto na prática profissional. Reconhecer quais das situações propostas como tarefas de estudo levam os sujeitos a desenvolverem necessidades e motivos para se envolver na sua resolução, torna-se um caminho para pensarmos em atividades de estudo que gerem aprendizagem e desenvolvimento no contexto da Educação a Distância. Ao identificarmos o motivo que desperta nos sujeitos seu envolvimento, podemos pensar em planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação de tarefas de estudo que compreendam um ciclo espiralado, contemplando atividades que se estendam da formação (atividade de estudo) à atuação (atividade de ensino) e a formação profissional de professores nas suas dimensões pessoais e profissionais.

Os pressupostos da Psicologia sócio-histórica, fundamentalmente a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1969; 1978a; 1978b) e as Atividades de Estudo (DAVIDOV, 1988), constituíram base teórica fundamental para objetivação das atividades de estudo desenvolvimentais neste trabalho. Integrando-se a essa base, trouxemos a Educação Dialógica e Problematizadora de Paulo Freire (2005) como forma de articular os motivos e a necessidade do professor-aluno¹ na tarefa de estudo proposta pelo professor-formador.

A partir desse embasamento, as atividades de estudo dialógico-problematizadoras podem se tornar o fio condutor para o desenvolvimento profissional, pois segundo Freire (2005), o diálogo é o encontro dos sujeitos que, mediatizados pelo mundo, buscam pronunciá-lo. Ou seja, o encontro dos sujeitos para cumprir a tarefa comum de saber agir. É no diálogo que os sujeitos se encontram para ser mais. Assim, problematizar e desafiar nas tarefas de estudo

1 Chamaremos os sujeitos de nossa pesquisa de professores-alunos e não ao contrário, por entendermos que na fase de desenvolvimento que eles se encontram a atividade principal é a profissional. Neste momento de formação, eles (as) estão vivenciando atividades de estudo socialmente úteis, pois estão relacionadas com sua atividade principal, conforme pressuposto teórico da Teoria da Atividade tratado no Capítulo 4.

por meio do diálogo são maneiras de contextualizar e envolver professores-alunos nos temas e objetos abordados, nas problematizações a serem resolvidas e na busca de estratégias de resolução das tarefas de estudo, tornando-as desenvolvimentais.

A contribuição da Teoria da Atividade caracteriza-se na compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano. Nesse sentido, tornou-se uma perspectiva teórica importante neste e nos demais trabalhos realizados, pelo fato de os autores afirmarem que o ensino e a educação constituem formas universais do desenvolvimento psíquico e intelectual dos seres humanos. Nelas se expressam as colaborações entre professores e alunos orientadas para a apropriação das riquezas da cultura material e espiritual elaboradas pela humanidade. Nesse sentido, quanto mais a humanidade se desenvolve, maiores serão os desafios para a educação:

Quanto mais a humanidade progride, quanto mais ricos são os resultados acumulados pela prática sócio-histórica, mais cresce o peso específico da educação e se complexificam as tarefas que se apresentam nesse avanço. Por isso, a cada nova etapa no desenvolvimento da humanidade, bem como no desenvolvimento de certos povos, se apresenta inevitavelmente uma nova etapa no desenvolvimento da educação e da geração seguinte, prolonga-se o tempo que a sociedade se dedica ao ensino, surgem novas instituições docentes, o ensino adquire novas formas de especialização e, com relação a isso a profissão do professor, do educador se diferencia; os programas de ensino-aprendizagem são mais completos, se aperfeiçoam os métodos pedagógicos e se desenvolve a pedagogia. (LEONTIEV, 1969, p. 29, tradução nossa)

Tendo em vista a preocupação da corrente sócio-histórica em relação à importância do ensino na formação humana, em termos de desenvolvimento psíquico e intelectual, de apropriação e inserção da/na cultura social vigente dessa construção social da aprendizagem, nossos estudos, tendo a Teoria da Atividade como teoria-guia, foram iniciados ainda na pesquisa de mestrado, em que esse embasamento nos orientou na construção de mediadores da aprendizagem para a orientação de práticas na modalidade a distância (ALBERTI, 2006). A partir dessa perspectiva, buscamos no diálogo-problematizador de Freire (2005) a concretude para viabilizar a inserção dos sujeitos de maneira mais ativa no mundo e com o mundo e da possibilidade de contextualizar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos dos sujeitos, considerando seu momento histórico e gnosiológico.

No presente trabalho, com a possibilidade de investigar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento a partir das tarefas de estudo na formação profissional de professores a distância, essa mesma perspectiva teórica foi a base de nossa análise nas tarefas de estudo, mencionadas pelos professores-alunos nas entrevistas. Essas tarefas foram analisadas com intuito de verificarmos se poderiam ser consideradas como atividades de estudo desenvolvimentais, tendo em vista a aquisição dos conhecimentos teóricos, a estrutura da tarefa, observada em seus motivos-objetivos-condições e as mudanças geradas na prática pedagógica².

Nesse sentido, as análises das tarefas de estudo propostas no curso de formação profissional a distância, apresentaram-se como desencadeadoras de atividades desenvolvimentais tendo em vista a possibilidade de o professor-aluno vivenciar momentos de reflexão teórica (aquisição dos conhecimentos teóricos) e ação prática. Articulando esses momentos, o professor-aluno se desenvolve profissionalmente, pois as tarefas de estudo permitiram planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação do processo de formação em atividades de ensino. A possibilidade articulada entre a teoria e sua prática de ensino foi propulsora de mudanças na forma de ser professor, gerando desenvolvimento profissional por meio da reconstrução e reelaboração do sentido e dos significados de sua prática docente, e, dessa forma, reestruturando seus processos mentais.

Além da introdução, este trabalho organiza-se em mais oito capítulos, descritos brevemente a seguir:

No segundo capítulo, abordamos o caminho metodológico percorrido, descrevendo o *locus* de estudo no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bem como explicitamos o conjunto de categorias elencadas para realizar as análises de cada tarefa de estudo mencionada na entrevista. A partir da classificação das tarefas de estudo, podemos fazer um levantamento das situações consideradas como geradoras de desenvolvimento psíquico e intelectual.

O Capítulo 3 foi reservado para as reflexões sobre Educação a Distância e sua evolução em termos de possibilidades didáticas com a consolidação

² A diferenciação entre tarefas de estudo e atividade de estudo desenvolvimental está contemplada no Capítulo 2, item 2.4.

das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Ao final desse capítulo, focamos as TIC na formação profissional a distância no contexto da realidade analisada.

Já no Capítulo 4, apresentamos e contextualizamos a fundamentação teórica que embasou a análise das atividades de estudo desenvolvimentais, tendo como pressuposto a Teoria da Atividade em Leontiev (1978b) e as Atividades de Estudo e o ensino desenvolvimental em Davidov (1988). Trabalhamos também os conceitos ensino-aprendizagem-desenvolvimento na perspectiva sócio-histórica, entendendo essa tríade como geradora de movimentos e transformações na constituição do sujeito.

Na sequência, abordamos no Capítulo 5 a Educação Dialógico-Problematizadora em Freire (2005), considerando o diálogo e a problematização como articuladores de necessidades e motivos, tendo em vista que essa prática orienta o refletir e o agir na busca do desvelamento da realidade de forma ativo crítica. Conseqüentemente, esses componentes levam ao engajamento na tarefa de estudo dando sentido para as ações e operações no âmbito da formação profissional, pois colocam os professores-alunos na condição de sujeito da sua educação.

No Capítulo 6, a formação profissional de professores foi contemplada na análise das produções da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que trazem princípios e medidas sugeridas como necessárias para assegurar desenvolvimento profissional. No entanto, no tocante a esses princípios, percebemos um excesso de discursos e poucos avanços significativos. Apresentamos o foco da formação profissional de professores na perspectiva da teoria sócio-histórica, tendo em vista que esse processo, organizado a partir de tais pressupostos teórico-metodológicos, cria possibilidades para o ensino e transforma a prática, dando condições para que o professor-aluno compreenda a finalidade de sua atividade principal (atividade de ensino) e planeje tarefas de estudo tendo em vista o desenvolvimento de seus alunos.

O Capítulo 7 é reservado às análises e resultados dos dados. Neste, ao investigarmos o processo desenvolvimental em um curso de formação de

professores a distância, elencamos as tarefas de estudo que geraram desenvolvimento profissional. Destacamos que não foi uma espécie de tarefa de estudo geradora de desenvolvimento, mas sim, seu conjunto e organização que impulsionaram a direção para realizá-las. A partir da análise das comunicações feitas nas entrevistas e do material disponibilizado no ambiente virtual, que tinha relação com a tarefa de estudo mencionada pelos professores-alunos, classificamos o conteúdo dessas mensagens nas categorias “Atividade desenvolvimental (AD)”, “Indícios de atividade desenvolvimental (iad)” e “Inexistência de atividade desenvolvimental (na)”, tendo em vista a apropriação dos conhecimentos teóricos, os motivos-objetivos-condições (na atividade) e o desenvolvimento psíquico e intelectual.

Finalizamos esse trabalho trazendo as contribuições desta pesquisa, indicando o conjunto didático-pedagógico e metodológico que constituem as tarefas de estudo e que foram potencializadores do desenvolvimento profissional de professores nesse contexto, bem como, apontamos nas considerações finais perspectivas para estudos mais avançados sobre a qualidade dos cursos na formação profissional de professores, tendo como base para os processos avaliativos tarefas de estudo.

2. O CAMINHO PERCORRIDO NA BUSCA DAS RESPOSTAS PARA O PROBLEMA: MAPEANDO AS ATIVIDADES DE ESTUDO DESENVOLVIMENTAIS

Optamos por desenvolver este trabalho em um curso de Pedagogia a distância, o qual abrange professores-alunos que já atuam profissionalmente, considerando que nosso problema de pesquisa é: “*que tarefas de estudo realizadas em um curso a distância têm a potencialidade para o desenvolvimento de novas atividades profissionais?*” Dessa forma, nosso foco está nas tarefas de estudo desenvolvidas em que buscamos identificar aquelas que geraram mudanças na atuação profissional desses professores-alunos, ou seja, tarefas que se configuraram em atividades desenvolvimentais³.

2.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

A Universidade, por meio de cursos a distância está oportunizando formação para muitas pessoas e em diferentes locais. Formação para a vida e o trabalho. Formação com intuito de transformação. No entanto, é preciso entender como mobilizamos uma ação por parte dos professores-alunos que faça com que estes lhe confirmem um sentido, de modo que essa ação se transforme em uma atividade desenvolvimental, em uma atividade de construção do conhecimento.

Luna (1988) refere-se à pesquisa como “uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento 'novo' a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe” (*apud* ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 11). Para entender como ocorre esse processo de ensino-aprendizagem em atividades de estudo em um curso a distância, nosso estudo será de natureza qualitativa com enfoque sócio-histórico. Segundo Freitas (2002, p. 06):

3 Usaremos o termo “desenvolvimental” que tem por base a teoria Vigotskyana para diferenciar do conceito de psicologia “desenvolvimentista ou do desenvolvimento” que é base da proposta de Piaget (WERTSCH, DEL RIO e ALVAREZ, 1998).

os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto.

Da mesma forma, Bogdan e Biklen (1994) colocam que na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico não se investiga em razão de resultados, pois o que se quer obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p.16) correlacionada ao contexto do qual fazem parte. Para tanto, é preciso analisar a formação dos processos psicológicos por meio da atividade mediada por instrumentos e signos. No caso, analisamos as tarefas de estudo realizadas durante o curso de formação superior, mediadas por um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA), de modo a compreender esse processo na relação ensino-aprendizagem como parte do desenvolvimento sócio-histórico.

Sendo assim, é necessário explicar os fenômenos e não apenas descrevê-los, tendo em vista o desenvolvimento do processo em si. Isto é, os diferentes aspectos da atividade psíquica não podem ser entendidos como um fato isolado, mas sim em seu processo de transformação e mudanças, influenciado pelo desenvolvimento histórico, cultural e social vivido no momento dessas transformações. Isso significa que a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto.

Com base em Bogdan e Biklen (1994, p. 49-51) a investigação qualitativa tem as seguintes características:

- a fonte direta de dados é o ambiente natural;
- o pesquisador é sujeito principal;
- é descritiva;
- a ênfase é colocada no processo de desenvolvimento em detrimento da ênfase no produto;
- a análise é indutiva, construída ao longo do processo e não visa necessariamente à confirmação ou à refutação de

hipóteses.

Para Ludke e André (1986, p. 18), “o estudo qualitativo (...) é o que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Assim, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é “verificar como ele se manifesta nas atividades [de estudo], nos procedimentos e nas interações cotidianas” (*ibid.*, 1986, p. 12).

Em se tratando do papel do pesquisador, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o pesquisador busca apreender as diversas perspectivas do fenômeno em estudo e questiona os participantes o tempo todo, com o fim de apreender o seu estar-no-mundo: como concebem o mundo em que vivem, como vivenciam e interpretam as suas experiências, como organizam o seu mundo social. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos.

Tendo em vista a apropriação dos princípios teóricos que norteiam este trabalho, especialmente a Teoria da Atividade, compreende-se fundamental o papel da teoria escolhida na condução da investigação, na elaboração das perguntas de pesquisa e na definição dos procedimentos empíricos até se chegar ao processo de análise e elaboração de categorias (RIGON *et al.*, 2010). O referencial teórico é, para o pesquisador, um filtro através do qual ele passa a enxergar a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades viáveis e não determinantes (ROSA; ARNOLDI, 2006). No caso desta pesquisa em educação, cujo objeto são as atividades de estudo desenvolvimentais, requer não apenas descrever as ações desses professores-alunos, mas principalmente compreender a origem dessas ações, os motivos da atividade e quais são os sentidos atribuídos a essas ações. Dessa forma, é necessário compreender o que impulsionou tais ações, quais são seus significados sociais e os sentidos pessoais atribuídos pelos sujeitos, ou seja, compreender a atividade em toda sua estrutura.

De acordo com González Rey (2005, p. 100), “o dado é inseparável do processo de construção teórica no qual adquire legitimidade”, e o objeto de estudo aparecerá somente quando o “sujeito tiver uma base de leitura e de maturidade

peçoal que lhe permita a representação do problema” (p. 87). Assim, concordamos com Rigon *et al.* (2010, p. 43) quando afirmam que o “pesquisador está em atividade de pesquisa quando organiza suas ações de forma intencional e consciente, buscando encontrar procedimentos teórico-metodológicos que permitam explicar suas indagações a respeito do objeto investigado”. Dessa forma, por meio da investigação qualitativa de cunho sócio-histórico fomos à campo com o seguinte problema de pesquisa: **que tarefas de estudo realizadas em um curso a distância têm a potencialidade para o desenvolvimento de novas atividades profissionais?**

Para desenvolver a pesquisa selecionamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o acompanhamento dos registros eletrônicos das tarefas realizadas e postadas pelos professores-alunos no ambiente virtual ROODA, no *wiki* e nos *blogs* (Portfólios de Aprendizagem) criados por eles para a postagem de suas tarefas, bem como de suas reflexões em torno da vivência desse processo de ensino-aprendizagem.

A entrevista semiestruturada desenrola-se a partir de um esquema básico, mas isso não quer dizer que este precisa ser seguido rigidamente, pois é permitido fazer as adaptações necessárias com o transcorrer do diálogo de modo a torná-la um instrumento mais flexível. Gil (2008) coloca que a entrevista é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram. Torna-se um meio para investigarmos questões referentes ao trabalho desenvolvido e um espaço para os envolvidos na pesquisa refletirem sobre o que tem sido feito, se alcançamos os objetivos esperados, etc.

De acordo com Biasoli-Alves e Romanelli (1998, p. 125-126), a entrevista é:

uma relação diádica, que cria uma forma de sociabilidade específica, limitada no tempo, sem continuidade, em que, inicialmente, os parceiros da díade se defrontam como estranhos, pautados por uma alteridade que aparentemente não admite o encontro e que deve ser superada para que a matéria-prima do conhecimento possa ser produzida durante esse encontro que transforma estranhos em parceiros de uma troca. Assim sendo, a confiabilidade é um aspecto relevante em que a cordialidade conduzirá a uma inter-relação de confiança para que inicie-se aí uma interação.

A entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social e a cerca do comportamento dos sujeitos. Além disso, oferece flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista (GIL, 2008).

Segundo Biasoli-Alves e Romanelli (1998), na entrevista semiestruturada são levantadas questões gerais e abertas. Estas devem suscitar uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados. Devem visar, também, a

facilitar as lembranças dos informantes e que eles principiemos a falar sobre o tema, para que se instalem, aí, noções de credibilidade. Cada um deverá compor uma sequência particular e abordar com mais ou menos detalhes um fato, da maneira que melhor lhe convier (p. 14).

Tornam-se assim entrevistas longas, que permitirão uma análise qualitativa do discurso dos informantes. Porém, é preciso ficar atento à falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas; à não compreensão do significado das perguntas; à possibilidade de o entrevistado fornecer respostas falsas; à influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado além de outros cuidados que devemos observar na hora de entrevistar (GIL, 2008).

No tocante ao acompanhamento dos registros eletrônicos das tarefas de estudo, estes podem ser visitados quando necessário, o que os tornou uma fonte documental para análise antes e depois das entrevistas que realizamos. Esses registros são uma espécie de arquivo escolar, onde estão “guardados” os trabalhos dos professores-alunos e os materiais e orientações de cada tarefa postados pelos professores-formadores. Com essa possibilidade de acompanhamento das atividades postadas no ambiente e nas demais ferramentas eletrônicas, tornou-se possível observar as dificuldades e os avanços no desenvolvimento das tarefas de estudo e resgatá-las, quando necessário. Assim, enquanto analisávamos as tarefas de estudo já prontas e postadas no ambiente virtual, poderíamos buscar indícios daquilo que foi relatado na entrevista e estabelecer as relações das necessidades e

motivos.

Conforme descrito anteriormente, a opção metodológica para o desenvolvimento da presente pesquisa se definiu em função da natureza do fenômeno a ser estudado, caracterizando-se por uma abordagem qualitativa de cunho sócio-histórica. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), se as perguntas indicam a necessidade de investigar os fenômenos educacionais em toda a sua complexidade e em contexto natural, então o caminho é a opção pelo enfoque qualitativo. Para os autores, a abordagem qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). Para esses autores, na pesquisa qualitativa, os dados serão sempre em forma de palavras ou imagens, e os resultados escritos contêm unidades retiradas das falas dos atores, dos diários de observação e de documentos.

Desse modo, o estudo qualitativo contempla os propósitos da pesquisa, na medida em que permite descrever, compreender e explicar, discursos e situações presentes nas tarefas de estudo. Isso é feito, a partir da análise das entrevistas, bem como das produções textuais dos professores-alunos disponíveis no AVEA que nos levaram à compreensão das tarefas de estudo que geraram desenvolvimento na atuação profissional.

Para tal, iniciamos as análises das entrevistas com base na análise de conteúdo de comunicações, conforme expressa Bardin (1977). A autora conceitua a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). A intenção da análise de conteúdo é a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não)” (*ibid.*, 1977, p. 38)⁴.

A metodologia da análise de conteúdo evoluiu da análise com critérios meramente estatísticos, passando pela análise documental, alcançando a análise

4 Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras (BARDIN, 1977, p. 39) e Inferir: extrair uma consequência (ROBERT, 1972 *apud* BARDIN, 1977, p. 39).

dos significados. Assim, tornou-se um recurso útil, pois “desde que se começou a lidar com comunicações, que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos” (BARDIN, 1977, p. 29). De acordo com a autora, a análise tanto pode se dar na forma de análise dos *significados* (análise temática), como pode ser uma análise dos *significantes* (análise léxica, análise dos procedimentos).

A análise de conteúdo torna possível a investigação do conteúdo simbólico das mensagens (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41) e, assim, se propõe eminentemente interpretativa. O pesquisador é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios retirados de documentos naturais, produzidos espontaneamente na realidade, ou documentos suscitados pelas necessidades de estudo. Dessa forma, o “analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio” (BARDIN, 1977, p. 39). Trabalha, assim com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos complexos, pois

se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (*ibid.*, 1977, p. 39)

Consequentemente, a leitura das mensagens de comunicação feita pelo pesquisador é dupla, pois precisa compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente

desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 1977, p. 41, grifos da autora)

Portanto, pertencem ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas levem, a explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo. A

finalidade dessa abordagem é efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração, ou seja, o emissor e o seu contexto.

Nessa perspectiva, o enfoque desta análise foi descrever e explicar o processo de ensino-aprendizagem em um curso a distância, identificando os motivos, os objetivos e operações das tarefas de estudo, a formação do pensamento teórico e as mudanças psíquicas e intelectuais, com intuito de desvendar o desenvolvimento gerado em termos de atividades profissionais. Trabalhamos com dados qualitativos que envolveram a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos na realização das atividades de estudo. A partir daí, ligadas ao problema de pesquisa, surgiram outras questões que levaram à uma compreensão da situação estudada (FREITAS, 2002).

De acordo com Nicolaci-Da-Costa (2005), “há muito nos foi mostrado que aquilo que acontece no nível social tem um importante papel na construção da organização psíquica”. A partir das mudanças que estão ocorrendo nos processos de ensino-aprendizagem, podemos perceber um conjunto de fatores que estão mudando a configuração social do mundo em que vivemos. Assim, a Educação a Distância (EAD), também tem um papel importante nas mudanças que estão acontecendo em termos de Educação, em termos de comportamentos, nas formas de ver o mundo, bem como de inserção nele, e, acima de tudo, nas formas de ser e agir (NICOLACI-DA-COSTA, 2005). A inserção nesses processos e a pesquisa permite compreender em que âmbito aconteceram tais mudanças.

Na sequência, apresentaremos o curso de Graduação – Licenciatura em Pedagogia a Distância – (PEAD) desenvolvido na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em que investigamos as tarefas de estudo.

2.2 SOBRE O *LOCUS* DE ESTUDO: CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

O Curso de Graduação – Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (PEAD/FACED/UFRGS), foi criado dentro do Programa Pró-Licenciatura

(Fase I)⁵ da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, com intuito de graduar 400 professores em exercício 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 (NEVADO; CARVALHO; BORDAS, 2006, p. 04). Os professores-alunos desse curso estão vinculados a polos: Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras.

Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia⁶ (BRASIL, 2005b), o PEAD habilita esses professores-alunos simultaneamente: em 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 e Docência em Cursos de Educação Profissional para a área de Serviços e Apoio Escolar.

O PEAD tem em sua proposta uma perspectiva de educação continuada pois, atende professores em serviço oriundos de escolas públicas e nesta dimensão não pode perder de vista o patamar histórico, político, social e cultural em que se insere (BORDAS; CARVALHO; NEVADO, 2005). Compreende-se, portanto, que esta dimensão traz o

entendimento de que a formação de professores é práxis social, resultante das interações que medeiam a construção do conhecimento no sentido de permitir aos sujeitos envolvidos neste processo refletirem sobre a própria cultura e os contextos sociais a que pertencem. (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009, p. 377)

Neste sentido, o PEAD é também um projeto que se fundamenta na experiência da Educação Popular.

Temos, então, um processo que é, ao mesmo tempo, de formação inicial e continuada de professores e essas especificidades precisam ser tratadas no Projeto Pedagógico do Curso. Para tal, o projeto se organiza em função de três pressupostos básicos:

- Autonomia relativa da organização curricular considerando as

5 O Pró-Licenciatura Fase I, instituído pela Chamada Pública SEED/MEC no 01/2004, teve início em 2004 e o público-alvo foram professores que atuavam nos sistemas públicos de ensino, na educação básica sem habilitação legal para o exercício da função (Licenciatura) (BRASIL/MEC, 2005a).

6 Diretrizes disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>.

características e experiências específicas dos sujeitos aprendizes;

- Articulação dos componentes curriculares entre si, nas distintas etapas e ao longo do curso;

- Relação entre Práticas Pedagógicas e Pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do processo de formação de professores (NEVADO; CARVALHO; BORDAS, 2006, p. 13).

A concepção de formação presente no Projeto Pedagógico do curso se caracteriza como um “processo autônomo, com características próprias, diferenciadas de qualquer outro curso regular de Pedagogia” (*ibid.*, 2006, p. 11). Portanto, a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância não é a mesma do curso de Licenciatura em Pedagogia Presencial, sendo que o curso na modalidade a distância foi organizado tendo em vista as especificidades do público a que se direcionava essa formação, porém manteve as interfaces determinadas pela própria natureza dos conhecimentos envolvidos na formação humana em geral.

Essa característica leva em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura e os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância publicado pela Secretaria de Educação a Distância (BRASIL, 2007a), que orientam a implementação de cursos a Distância. Tendo em vista essas orientações, entende-se como ponto de partida para a formação do profissional da educação, nas diferentes etapas, “a compreensão da dinâmica social e da rede de relações que a cria e sustenta, assim como do espaço que nela ocupa a educação” (*ibid.*, 2007a, p. 11). Isso significa que o curso deve considerar as experiências de vida e trabalho dos professores, ou seja, garantindo qualidade na formação tanto nas suas dimensões pessoais quanto profissionais.

Dessa forma, o PEAD foi planejado como um curso-pesquisa, pois tem como objetivo construir conhecimento sobre o próprio modelo em ação. Assim, trabalha com uma proposta interdisciplinar relacionando teoria e prática e construindo conhecimentos e identidade profissional por meio de uma proposta

curricular diferenciada:

A partir da criação de um currículo diferenciado, articulado em eixos e interdisciplinas e da aplicação de metodologias construtivistas, 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. (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009, p. 378)

Para atender a esses critérios, a metodologia do curso está centrada em atividades teórico-práticas sistemáticas, que são realizadas a partir de um delineamento inicial, definido pelos próprios objetivos da formação. Com essa proposta de trabalho, espera-se ainda desencadear nos professores-alunos um “processo de reflexão e tomada de consciência de seu próprio processo de aprendizagem, bem como a construção de conhecimentos referentes aos temas de estudo elegidos” (NEVADO; CARVALHO; BORDAS, 2006, p. 25). A metodologia se constitui, portanto, problematizadora e interativa, ao articular estudos teórico-metodológicos e a apropriação tecnológica em torno das tarefas de estudo. Neste contexto, o professor-formador atua como agente de transformações usando como estratégias a problematização e a provocação, com intuito de levar os professores-alunos à reflexão aprofundada e crítica sobre os pressupostos e as práticas convencionais contextualizando seus conhecimentos e ao mesmo tempo apoiando a reconstrução destes. Além desses professores-formadores, o PEAD conta com o trabalho dos tutores, que deverão

estabelecer uma relação junto aos alunos que preze pelo clima cordial, humano, provocador, que auxilie nas dúvidas no processo de aprendizagem e analise e responda aos trabalhos acadêmicos realizados, sempre motivando a clientela do curso. (NEVADO; CARVALHO; BORDAS, 2006, p. 24)

A fim de efetivar os princípios de integração e interdisciplinaridade, o currículo do curso está “organizado em torno de ideias-fonte que constituem os eixos temáticos que agregam e articulam, em cada semestre, os conhecimentos específicos, teóricos e práticos” (*ibid.*, 2006, p.18). Os eixos são compostos por Interdisciplinas (grandes áreas que congregam conhecimentos específicos) e Seminário Integrador. Cada eixo corresponde à um semestre letivo, conforme

podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 1 – Eixos Temáticos (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009)

Eixo I	Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem I - Educação e Culturas na Sociedade da Informação e do Conhecimento
Eixo II	Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem II – O Trabalho Educacional: Conhecimento, Aprendizagem e Subjetividade
Eixo III	Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem III- Artes Visuais, Literatura, Corporeidade, Ludicidade, Expressividade e Fruição
Eixo IV	Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem IV- Construção de Projetos para Ambientes Educacionais
Eixo V	Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem V - Políticas públicas e Gestão da Educação
Eixo VI	Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem VI - Docência e processos Educacionais Inclusivos
Eixo VII	Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem VII - Planejamento e Avaliação
Eixo VIII	Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem VIII - Teorias em Ação
Eixo IX	Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem IX – Pedagogia: Teorias, Práticas e Pesquisa

Sendo oferecido na modalidade a distância, o curso pressupõe o uso intensivo da internet para viabilizar a interação entre seus agentes, como o correio eletrônico, listas de discussão, fóruns de debate e comunicação em tempo real (mini conferências usando texto, imagem e som). Além disso, organiza-se um “repositório de produtos, relatórios de experiências, textos, portfólios educacionais de avaliação formativa e continuada, a partir da produção dos próprios estudantes do curso, como

registro de suas atividades e coleta de informações” (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009, p. 380). Os polos possuem um laboratório de informática com acesso à internet em banda larga; uma biblioteca, salas de atendimento (tutoria presencial) e auditórios para realização de atividades presenciais. Apresenta um conjunto de Interdisciplinas ou atividades de caráter obrigatório e eletivo, totalizando 3.225 horas, correspondentes a 215 créditos, integralizados no período de nove semestres⁷.

O curso está ancorado no ambiente ROODA (www.ead.ufrgs.br/rooda), onde se realizam as atividades de acompanhamento, comunicação, debates assíncronos, divulgação de materiais e propostas de atividades. Já as atividades coletivas são apoiadas por um ambiente de blog, por um ambiente para autoria cooperativa (*wiki*) e por sites para compartilhamento de fotos e vídeos (*bubbleshare*, *youtube*). A realização de mini conferências é realizada no ambiente Breeze e com o uso de ferramentas gratuitas como MSN, skype e googletalk.

O PEAD tem como foco, portanto, uma formação que leve em consideração a experiência dos professores-alunos, bem como as suas condições de vida e trabalho para poder articular essas experiências (o fazer) a um aprofundamento teórico (o compreender). Dessa forma, privilegia o espaço de sala de aula desses professores-alunos, local de onde partem as reflexões que se aprofundam nas teorizações, sendo que “essas retornam às práticas pedagógicas para sua apropriação concreta, para a avaliação de sua sustentabilidade real e desdobram-se em novas práticas ou consolidam as boas práticas pela sua reinterpretção” (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009, p. 378).

2.3 DESCRIÇÃO DO PERCURSO: AS FERRAMENTAS QUE CONDUZIRAM À PESQUISA E À ESCOLHA DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A organização das ações que permitem a objetivação dos motivos de investigação implica a escolha de ferramentas que viabilizem a condução da pesquisa. A ferramenta sozinha, não consegue explicar o fenômeno. O que nos permite a possibilidade de explicação é o processo teórico de análise e síntese dos

⁷ A Matriz Curricular do Curso pode ser conferida em anexo.

dados obtidos por meio dela. No entanto, é necessária uma indicação do caminho percorrido, ou seja, detalhar minimamente como foi esse processo até chegarmos aos dados e à síntese das análises para que o leitor possa compreender como efetivamos este trabalho.

Conforme colocamos anteriormente, o *locus* de trabalho foi o curso de Pedagogia a Distância da UFRGS (PEAD), pois nossa intenção era investigar a potencialidade das tarefas de estudo na formação profissional a distância, tendo em vista que esse curso foi direcionado à professores que já estavam atuando em sala de aula, tanto na educação infantil como no ensino fundamental de 1ª a 4ª série. O curso de graduação em Pedagogia - Licenciatura da UFRGS visa a formação, predominantemente a distância, de professores em exercício na rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Por meio da análise das tarefas de estudo desse curso, buscamos a compreensão dos tipos de tarefas que geravam novas atitudes e mudanças na sua prática profissional, ou seja, as tarefas que se constituíram em atividades desenvolvimentais ou, ao contrário, não geravam mudanças, mas apenas aplicações de ações para cumprir tarefas cotidianas de sua formação. Como o curso PEAD estava em andamento em cinco polos, optamos pelo polo de Gravataí/RS, por uma questão geográfica, sendo que nosso acesso seria mais facilitado em termos de deslocamento de Santa Maria/Porto Alegre/Gravataí.

Acessamos, então, o ambiente virtual de ensino-aprendizagem ROODA/UFRGS⁸, em que foram postados todos os materiais que faziam parte de cada interdisciplina, bem como, as tarefas dos professores-alunos, para ter uma ideia do tipo de tarefas que estavam sendo desenvolvidas. Iniciamos nossos trabalhos, recebendo acesso às interdisciplinas em andamento no 1º semestre de 2009 (Eixo VI – Docência e Processos Educacionais Inclusivos), que eram:

- 1 - Desenvolvimento e aprendizagem sob o enfoque da psicologia II
- 2 - Educação de pessoas com necessidades educacionais especiais
- 3 - Filosofia da educação
- 4 - Questões étnico-raciais na educação: sociologia e história e
- 5 - Seminário integrador VI.

⁸ O acesso ao ROODA foi apenas nas interdisciplinas realizadas pelos professores-alunos do polo de Gravataí.

Em cada uma dessas interdisciplinas do polo de Gravataí acessamos as ferramentas como *webfólio*, aulas, bate-papo, biblioteca, conceitos, diário de bordo, enquete, exercícios, fórum, interooda, lista de discussão e grupos, os materiais disponíveis nessas ferramentas bem como algumas tarefas de estudo. No primeiro acesso, um pouco devido à falta de familiaridade, não encontramos quase nada, e, talvez pela ansiedade em chegarmos às tarefas de estudo, não percebemos que estas estavam disponíveis na ferramenta “aulas”, pois imaginávamos que lá ficassem disponíveis apenas os planejamentos de aula. Alocadas em cada planejamento, já estavam disponíveis também as atividades obrigatórias e complementares, além de outras leituras e atividades opcionais. Como muitas das tarefas de estudo solicitadas pelos professores-formadores eram fóruns, nestes encontramos as questões norteadoras e as discussões dos professores-alunos. No *webfólio* tivemos acesso aos trabalhos postados individualmente e em grupos. Portanto, os Fóruns e o *Webfólio* foram as ferramentas que mais disponibilizavam as tarefas feitas pelos professores-alunos dentro do ROODA. Até esse momento, não tínhamos conhecimento dos Portfólios de Aprendizagem.

Após visitar o ambiente e nos familiarizarmos com os materiais e as ferramentas que haviam sido disponibilizadas, marcamos um encontro com um dos professores-alunos do PEAD para conversarmos e saber desse sujeito quais daquelas tarefas feitas durante o curso eram consideradas significativas, no sentido de gerar mudanças no seu trabalho profissional. Essa conversa não foi gravada e a intenção era ouvir um dos professores-alunos para depois pensar em como organizaríamos as perguntas para a entrevista semiestruturada.

Fomos até Gravataí em uma tarde chuvosa. Esse professor-aluno nos recebeu em sua escola onde lecionava para a 4ª série. Não tínhamos praticamente nada estruturado para o diálogo. Sabíamos apenas que queríamos investigar as tarefas de estudo para compreender se elas geravam mudanças naqueles sujeitos que estavam contemplando sua formação profissional por meio de um curso de nível superior. A partir desse diálogo pensaríamos nas ações de pesquisa para a coleta de dados e na forma como poderíamos estruturar as perguntas que comporiam a entrevista, ou seja, foi basicamente um “piloto” para sentirmos um pouco como seria

o trabalho de pesquisa e sua viabilidade. Solicitamos ao professor-aluno que citasse tarefas de estudo vivenciadas no PEAD que ele considerou como significativas para a sua formação e para a sua prática profissional, bem como, o semestre em que a situação mencionada foi trabalhada para posteriormente verificarmos no ROODA. A partir desses relatos e de suas postagens no ambiente, fomos organizando as questões da entrevista semiestruturada tendo em vista obter dados qualitativos em relação a estrutura da atividade (motivos-objetivos-condições), a aquisição do pensamento teórico e descrições sobre as mudanças nos estados dos sujeitos entrevistados a partir da realização das tarefas de estudo.

Nosso diálogo se estendeu pela tarde. Além de mencionar as tarefas de estudo, o professor-aluno falou de questões mais pessoais, relativas a sua formação e os motivos por não ter feito um curso superior ainda. Colocou sobre sua adaptação à estrutura do PEAD e sobre a EAD mais especificamente. Falou sobre seu fazer docente e sobre suas intenções em seguir sua formação acadêmica com o mestrado e doutorado.

Naquele dia, o entusiasmo tomou conta de nossas intenções com aquele campo de pesquisa. Era contagiante o fervor pela formação e as mudanças profissionais pareciam fazer parte não apenas daquele professor-aluno, mas de todos aqueles envolvidos com o curso. Por outro lado, uma questão nos assombrou: se todas as tarefas estão gerando desenvolvimento profissional, o que vamos pesquisar? Porém, pensamos então em analisar as tarefas de estudo para compreender o que gerava esse envolvimento dos professores-alunos já que, a primeira impressão foi de que todas as tarefas de estudo se constituíam em atividades desenvolvimentais.

Passado esse momento de euforia, e com as perguntas da entrevista semiestruturada organizada tendo como base a Teoria da Atividade, fomos a campo com o objetivo de identificar as tarefas de estudo que geravam desenvolvimento profissional. Para tal, solicitamos que os professores-alunos falassem das tarefas de estudo realizadas no curso que tinham mais interesse em participar e que foram mais significativas. A partir dessa questão, realizamos os desdobramentos dessa pergunta para compreender os motivos-objetivos-condições presentes no envolvimento com a tarefa, bem como, a aquisição dos conhecimentos teóricos e as

mudanças propriamente ditas. Já as perguntas iniciais foram elaboradas para que os sujeitos entrevistados falassem um pouco de sua trajetória no PEAD, tanto em termos de ingresso como em termos de acesso e manuseio das tecnologias e assim, de certa forma, quebrar o “gelo” daquele momento inicial. Após a entrevista⁹, procuramos identificar se a tarefa realizada poderia ser considerada desenvolvimental de acordo com as categorias elencadas¹⁰.

Para marcar um local e horário para realizar a entrevista com os professores-alunos do PEAD do polo de Gravataí, os contatos aconteceram via *e-mail*. A adesão à pesquisa se deu mediante consentimento informado¹¹, no qual apresentamos os objetivos da pesquisa e a adesão espontânea dos professores-alunos, firmado individualmente entre participante e pesquisador. Tendo em vista que as análises das tarefas de estudo estão relacionadas com a interpretação do conteúdo trazido nas entrevistas realizadas com os professores-alunos, preservamos a identidade desses sujeitos. Para tanto, utilizamos códigos para nos referirmos aos diferentes autores.

Antes do contato via e-mail, precisávamos definir o número de sujeitos que seriam entrevistados e realizar o sorteio dos mesmos. Tendo como base a orientação da banca examinadora na qualificação do projeto de tese, definimos que seriam 23 professores-alunos para iniciarmos os contatos, ou seja, um terço da turma. Assim, teríamos um número significativo de sujeitos para serem entrevistados. Para realizar o sorteio, acessamos o ROODA, copiamos o nome de todos os professores-alunos e numeramos cada um deles. Listamos o nome de cada um destes, sendo que havia 68 professores-alunos matriculados. Cada número representava um dos nomes já listados. Tendo a lista em mãos, imprimimos e recortamos os números de 1 ao 68 e realizamos o sorteio cego de 23 professores-alunos. Após, voltamos ao ROODA para copiar o endereço de *e-mail* de cada um dos sorteados e enviamos uma mensagem para eles via *e-mail* pessoal da pesquisadora. Recebemos retorno de alguns professores-alunos se dispendo ao trabalho e, no mês de outubro do ano de 2009, realizamos sete entrevistas.

9 As questões da entrevista semiestruturada podem ser consultadas no Apêndice A.

10 O detalhamento das categorias encontra-se na sequência, item 2.4.

11 Termo de Consentimento Informado disponível no Apêndice B.

Geralmente nas terças e quintas-feiras nos deslocávamos até Gravataí. A maioria desses professores-alunos trabalhava 40h semanais e por isso tínhamos que realizar as entrevistas no turno da noite. Alguns sujeitos nos receberam em suas próprias casas para podermos conversar mais tranquilamente. Outros encontramos nos *shoppings* de Porto Alegre ou em Cachoeirinha e alguns na estrutura física do polo do PEAD, que ficava em uma escola do município de Gravataí. Alguns professores-alunos queriam fazer as entrevistas por MSN. Nesses casos, argumentamos que precisaríamos encontrá-los para ouvi-los pessoalmente, já que, sendo uma entrevista semiestruturada, poderiam surgir questões importantes durante nosso diálogo e que uma possível interrupção na rede de acesso à internet poderia desviar o foco e comprometer as respostas. Todos aceitaram sem problemas e tudo se encaminhava bem.

Após realizarmos as duas primeiras entrevistas, analisamos, juntamente com o orientador, se o que estava aparecendo contemplava nossa problematização. Além disso, debatíamos sobre as perguntas estruturadas, se elas realmente estavam orientadas para nosso foco de pesquisa.

Fizemos uma mudança na questão de número 8: como o foco da pergunta estava voltado para a ferramenta de maior interesse de trabalho por parte dos professores-alunos, para sermos mais diretos, colocamos que gostaríamos de saber que tipo de tarefa proposta eles teriam mais interesse de participar, citando uma das ferramentas do ambiente. No caso, se eram situações propostas no fórum, *chat*, *webfólio*, *pbwork* e demais ferramentas disponíveis para as tarefas de estudo.

Um dos problemas enfrentados logo no início das entrevistas foi que, dos 23 sorteados obtivemos 7 respostas positivas e as demais 16 não retornaram. Uma ou duas pessoas escreveu dizendo que não teria horários disponíveis. Para tentarmos um contato mais próximo com esses professores-alunos, fomos até o polo de Gravataí em um dia que os professores-alunos tinham reunião para tratar da formatura. Nesse dia já tínhamos uma entrevista agendada e, após a reunião, aproveitamos o espaço para estabelecer novos contatos. Aproveitamos também para perguntar se alguém tinha recebido uma mensagem para participar da pesquisa. Alguns afirmaram que sim, mas que não haviam conseguido tempo para responder. Foram muito atenciosos e se disponibilizaram para agendar uma data ali

naquele momento. Então, conseguimos marcar mais três entrevistas daqueles que havíamos sorteado. Apenas um sujeito que foi sorteado demonstrou indiferença ao contato.

Em mais uma tentativa de contato com aqueles professores-alunos inicialmente sorteados, enviamos novas mensagens e, da mesma forma, não recebemos retorno. Realizamos então, um novo sorteio com aqueles que haviam ficado de fora. Sorteamos mais 11 pessoas, sendo que duas responderam que estavam impossibilitadas de realizar a entrevista, sendo uma por motivo de doença e outra por não residir mais no Estado do Rio Grande do Sul. Enfim, desses novos sorteados, conseguimos entrevistar mais seis sujeitos. No início do mês de dezembro do ano de 2009, sorteamos mais três sujeitos e enviamos *e-mail* para saber da disponibilidade. Não obtivemos respostas e, novamente, sorteamos mais três professores-alunos. Acreditamos que, por ser final de semestre, estavam envolvidos com seus trabalhos de conclusão e, por isso, não estabeleceram contato conosco. Enfim, após diversas tentativas, conseguimos entrevistar mais três pessoas, dentre elas, uma “professora-aluna” que não residia mais no Sul, mas que veio para as avaliações finais e estabeleceu contato conosco, caso ainda estivéssemos trabalhando na coleta de dados. Ao final, entrevistamos 16 professores-alunos, abaixo do número inicial proposto. Porém, pelas circunstâncias e por acreditarmos que já tínhamos dados suficientes para realizar as análises, encerramos a realização das entrevistas. Gravamos cada entrevista para não perder nenhum dado importante.

Ao realizar as transcrições das entrevistas, percebemos que tivemos alguns problemas durante a gravação e, das 16 entrevistas feitas, 14 foram possíveis de serem ouvidas e transcritas. Uma delas teve problema de áudio (gravador digital do *notebook*) em que tivemos interferência da corrente elétrica e quase não se ouve a voz da pessoa entrevistada. A outra, foi perdida nos dados do computador. Não sabemos exatamente o que aconteceu, mas não conseguimos encontrá-la em nossos arquivos. Portanto, totalizamos 16 entrevistas realizadas e, dessas, conseguimos transcrever e analisar 14.

Ao mesmo tempo em que realizávamos as entrevistas, acessávamos o ambiente ROODA para nos familiarizarmos com aquela(s) situação(s)

mencionada(s) pelos professores-alunos e também para iniciarmos as análises das entrevistas, para sabermos se e *como* essas tarefas potencializavam o surgimento de novas ações no trabalho deles. Procuramos Identificar os motivos, os objetivos e as operações que os levaram a desempenhar tais ações em sua prática docente, verificando se as tarefas de estudo propostas na formação geravam uma nova atividade profissional. Dessa forma, desenvolvíamos condições e critérios para classificar as tarefas em atividades de estudo procurando características comuns ou mesmo diferenciadoras entre elas e que indicassem a potencialidade para o desenvolvimento profissional desses professores-alunos.

Além disso, foi necessário solicitar junto à coordenação do curso PEAD acesso às demais interdisciplinas, conforme as tarefas de estudos foram relatadas pelos professores-alunos. Solicitamos também, acesso à algumas interdisciplinas que não foram mencionadas, para verificar as aproximações e afastamentos entre as tarefas de estudo dessas interdisciplinas com as demais mencionadas. Segue abaixo os demais eixos que recebemos acesso e suas respectivas interdisciplinas:

Quadro 2 – Eixos articuladores e Interdisciplinas acessados no ROODA

Eixos	Interdisciplinas
1º Semestre Eixo I – Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem I - Educação e Culturas na Sociedade de Informação e Conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Escola, cultura e sociedade – abordagem sociocultural e antropológica; • Escola, projeto pedagógico e currículo; • Seminário Integrador I.
2º Semestre Eixo II - Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem II – O Trabalho Educacional: Conhecimento, Aprendizagem e Subjetividade	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento e aprendizagem sob o enfoque da psicologia I; • Escolarização, espaço e tempo na perspectiva histórica; • Fundamentos da alfabetização; • Seminário Integrador II.
3º Semestre Eixo III - Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem III – Artes Visuais, Literatura,	<ul style="list-style-type: none"> • Artes visuais; • Literatura infanto-juvenil e aprendizagem;

Corporeidade, Expressividade e Fruição	Ludicidade,	<ul style="list-style-type: none"> • Ludicidade e educação; • Música na escola; • Seminário integrador III; • Teatro e educação.
4º Semestre Eixo IV - Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem IV – Construção de Projetos para Ambientes Educacionais		<ul style="list-style-type: none"> • Representação do mundo pela matemática; • Representação do mundo pelas ciências naturais; • Representação do mundo pelas ciências sociais; • Seminário integrador IV.
7º Semestre Eixo VII - Práticas Pedagógicas, Currículo e Ambientes de Aprendizagem VII – Planejamento e Avaliação		<ul style="list-style-type: none"> • Didática, planejamento e avaliação; • Educação de jovens e adultos no Brasil; • Linguagem Brasileira de Sinais – Libras – EAD; • Seminário Integrador VII.

Acompanhando sua caminhada de formação, procuramos compreender se as ações desenvolvidas geravam aprendizagem, em termos de aquisição dos conhecimentos teórico-científicos ou se foram estabelecidos apenas um certo número de hábitos que por si só não alteram as características psicointelectuais, ou seja, nesse sentido não houve uma mudança qualitativa nas orientações desses professores-alunos para o mundo. Pesquisar a atividade de estudo a distância requer a análise de sua estrutura e das relações entre seus componentes. Requer descobrir qual é o motivo que leva os professores-alunos a realizar a tarefa de estudo e quais são as condições para tal. Segundo Leontiev (1978b), discriminar quais são as unidades constitutivas da atividade e que função estão desempenhando é de fundamental importância para a pesquisa e o estudo do psiquismo. Considerando que as atividades escolares são constitutivas do desenvolvimento psíquico e intelectual, tornou-se relevante a pesquisa das tarefas de estudo mediadas por tecnologias para um entendimento destas, identificando quais se tornaram mais eficazes nesse processo, o que nos oportunizou a compreensão do que motiva (potencializa) a atividade discente-docente e qual é o

sentido atribuído a essa atividade.

Tendo em vista a organização e a interpretação do conteúdo das mensagens, foi realizado o procedimento de análise categorial. É o método das *categorias*, “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 37). Ou seja, a categorização é uma operação de classificação de elementos (unidades de registro) constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos.

Segundo a autora, a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. As inferências finais são efetuadas a partir do material reconstruído. Através das relações entre as categorias, e de suas interpretações, é possível desenvolver explicações e afirmativas (proposições).

Em geral, a categorização tem por finalidade a classificação, prestando-se especialmente à análise quantitativa dos dados. No entanto, a categorização revela-se útil também nas análises qualitativas, particularmente no sentido de organizar os materiais para a análise de conteúdo.

No presente estudo, as entrevistas e os materiais contendo as tarefas de estudo disponíveis no ambiente virtual de ensino-aprendizagem foram selecionados e preparados para análise, não com objetivos estatísticos, de quantificar ocorrências e determinar frequências, mas com o objetivo de organizar os dados para análise, a partir de questões iniciais, mediante o procedimento de leitura flutuante¹² (BARDIN, 1977). A partir da análise dessas materiais, iniciamos por definir quais atividades consideraríamos desenvolvimentais ou não, tendo como base a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978a; DAVIDOV, 1988). Para tal, usamos as seguintes categorias:

1) Atividade Desenvolvimental (AD): definem aquelas tarefas de estudo que, a partir da fundamentação teórica que embasa essa pesquisa,

¹² Leitura flutuante é a primeira atividade na organização das análises e consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações e, aos poucos a leitura vai se tornando mais precisa (BARDIN, 1977).

estiveram permeadas pelos conhecimentos teóricos e que possuem uma estrutura (motivo-objetivos-condições). Uma vez que conseguimos definir as unidades constitutivas da atividade (estrutura) e a função que estavam desempenhando, a atividade foi considerada como desenvolvimental, pois gerou uma mudança qualitativa no âmbito profissional.

2) Índícios de atividade desenvolvimental (iad): para aquelas tarefas de estudo que apresentaram indícios de mudanças, ou seja, não contemplaram todas as situações da categoria AD mas, a tarefa de estudo teve algum tipo de repercussão na prática profissional do professor-aluno entrevistado.

3) Inexistência de atividade desenvolvimental (na): para aquelas tarefas que não geraram nenhum tipo de atividade desenvolvimental, ou seja, não foi possível identificar os motivos-objetivos-condições constitutivos de uma atividade e nem a aquisição de conhecimentos teóricos, sendo que ficou como uma mera aplicação ou foi apenas uma motivação de momento que acabou no final da interdisciplina.

2.4 O QUE CONSIDERAMOS COMO UMA ATIVIDADE DE ESTUDO DESENVOLVIMENTAL

Iniciamos nos questionando sobre as mudanças geradas nos sujeitos que faziam parte do curso de formação profissional cujas tarefas de estudo estávamos investigando. Em que nível elas aconteciam? Essas mudanças eram apenas uma ampliação da experiência, aquisição de novos hábitos ou essas mudanças produziam uma reorganização dos processos mentais? Para saber se aqueles sujeitos estavam em atividade precisávamos analisar a caracterização psicológica daquela tarefa dada, ou seja, a estrutura do processo e o que aquela tarefa representava para o sujeito, ou, o motivo de suas ações.

No capítulo 4, específico sobre Teoria da Atividade, explicitamos de forma mais aprofundada, as perspectivas dessa teoria. No entanto, sintetizamos

aqui nosso entendimento de atividade para que seja possível compreender o foco da pesquisa. Atividade é um processo provocado e dirigido por um motivo, ou seja, é preciso compreender o que a atividade representa para o sujeito. Além do motivo, a atividade é composta de ações (objetivos) e operações (condições). Já a atividade de estudo além de ter todos os atributos do conceito geral de atividade, tem um conteúdo específico dirigido ao objeto e envolve uma criação ou reformulação de elementos. Dessa forma, temos que a atividade de estudo acontece em um movimento de formação do pensamento teórico (permeada pelos conhecimentos teóricos), assentado na reflexão, análise e planejamento que conduz ao desenvolvimento psíquico. Entendemos, portanto, que a atividade desenvolvimental gera não apenas a aquisição dos conhecimentos teóricos, mas uma transformação do próprio sujeito atuante.

Assim, embasados pela Teoria da Atividade e pelos pressupostos teóricos da atividade de estudo Davidoviana, compreendemos atividade de estudo desenvolvimental como aquela atividade que esteve permeada pelos conhecimentos teóricos, que possui uma estrutura (motivo-objetivo-condição) e a qual podemos identificar que gerou desenvolvimento psíquico e intelectual. Isto é, a aquisição dos conhecimentos teóricos gerou também uma mudança no próprio sujeito atuante, seja em termos de mudança de atitude, seja na criação de novas atividades que desencadearam mudança profissional.

Cabe, oportunamente diferenciar também tarefas de estudo de atividade de estudo, pois nesse trabalho antes de classificarmos uma atividade como sendo desenvolvimental, analisamos as tarefas de estudo com base no quadro 3, abaixo mencionado. Para Davidov (1988, p. 178), “tarefa é entendida como a unidade do objetivo da ação e das condições para alcançá-lo”. Dessa forma, entende-se por “tarefa de estudo” os exercícios, testes, planejamentos, projetos de aprendizagem, *wiki*, *blog*, portfólios de aprendizagem propostas no curso e que foram realizadas pelos professores-alunos. A fim de que uma tarefa de estudo seja considerada como uma atividade desenvolvimental é preciso determinar o motivo, ou seja, um objeto que é um motivo real que lhe determine uma direção e mais além do objeto está a necessidade. Ao considerar as tarefas desenvolvidas no curso de formação de professores a distância foi preciso determinar os elementos

constituintes da atividade: a necessidade e o objeto/motivo que constituem o primeiro nível e a ação e objetivo que formam o segundo nível.

Para uma análise mais detalhada de cada um desses níveis e de cada categoria elencada, elaboramos um quadro que nos guiou na classificação das tarefas de estudo mencionadas pelos professores-alunos. A partir da leitura de cada uma das entrevistas, coletamos as informações solicitadas e classificamos as tarefas de estudo de acordo com a seguinte estrutura:

Quadro 3 – Análise das tarefas de estudo para categorização

Sujeito	Tarefas de estudo	Conhecimento teórico	Motivo	Ações	Finalidade das ações	Categorias: AD, iad, na.
Sujeito 1	Mencionar a tarefa.	Identificar a apropriação teórica assentada na reflexão, análise e planejamento.	Dizer dos fenômenos de resposta (objetivos e subjetivos) provocados pela tarefa dada.	Unidade fundamental da atividade – Compreensão de aquilo para que sua atividade se orienta.	A relação que existe entre o MOTIVO (objetivo de sua ação) e o OBJETO (seu fim). Relação entre motivo e finalidade.	Para categorizar precisamos compreender a atividade do sujeito que mediatiza a ação do objeto e as mudanças nos estados do sujeito.

A partir da classificação das tarefas de estudo, conforme os dados solicitados no quadro, podemos levantar as tarefas de estudo propostas no PEAD que foram consideradas como geradoras de algum tipo de desenvolvimento. Percebemos que uma mesma tarefa de estudo aparece em diferentes categorias,

conforme o sentido pessoal atribuído por cada um dos professores-alunos, ou seja, a diferença está no sujeito, nos motivos e necessidades, que fizeram com que a tarefa de estudo fosse mais desenvolvimental para um e não para outro, bem como, pela influência do contexto social e cultural dos envolvidos. Solicitamos que relatassem mudanças na sua prática profissional e analisamos as postagens feitas nos recursos eletrônicos em que podemos confirmar não só o que foi relatado, mas também localizar evidências dessas mudanças.

De todas as tarefas de estudo analisadas, tivemos 11 tarefas de estudo classificadas na categoria **AD**, consideradas portanto, como atividades totalmente desenvolvimentais. Já no tocante à categoria **iad**, 15 tarefas consideramos que geraram algum tipo de desenvolvimento e na categoria **na** tivemos 10 situações que não foram consideradas como desenvolvimentais, pois não conseguimos identificar a estrutura da tarefa para ser considerada uma atividade e nem a função que a mesma estava desempenhando na situação de ensino-aprendizagem em relação ao sujeito entrevistado.

Após esse trabalho, voltamos ao ambiente para rever as tarefas de estudo mencionadas pelos entrevistados e buscar as relações, aproximações e afastamentos para entendermos quais tarefas realizadas durante o curso desencadearam motivos para o desenvolvimento de novas atividades profissionais. Como percebemos que as interdisciplinas de teatro, música e artes (Eixo III) apareceram com frequência, analisamos primeiramente as tarefas relacionadas a esse eixo. Acessamos o ambiente e realizamos uma leitura detalhada dos planejamentos e das respectivas tarefas de estudo.

Constatamos também que, nesse mesmo período, iniciaram o trabalho por projetos de aprendizagem. Nessa fase, encontramos uma discussão teórica sobre projetos e uma proposta de construção de um Portfólio de Aprendizagem fechando o semestre. Além disso, as tarefas propostas apresentavam diversas atividades práticas, bem como, temas, questões e orientações que conduziam a prática do professor-aluno (no caso de seguirem as tarefas complementares propostas) desse eixo. A metodologia interdisciplinar proposta tornava-se relevante, pela interlocução entre as tarefas de estudo e a atividade docente, sendo que os professores-alunos perceberam por meio dessas tarefas de estudo, que seus alunos

demonstravam maior interesse pelos conteúdos trabalhados e, conseqüentemente, perceberam que a aprendizagem era mais significativa para eles.

Enfim, demonstramos neste capítulo um pequeno esboço para que o leitor compreenda o que buscamos nesta investigação e se familiarize com o objeto de estudo que será aprofundado no capítulo das análises e resultados, em que apresentaremos as tarefas de estudo propostas e as respectivas análises com base na aquisição dos conhecimentos teóricos, na estrutura da atividade e nas mudanças psíquicas e intelectuais geradas nos professores-alunos. Na seqüência trataremos do tema Educação a Distância, já que a investigação das tarefas de estudo na formação profissional de professores aconteceu no âmbito dessa modalidade. Cabe ainda justificar que a opção de pesquisa nessa modalidade se deu tendo em vista a especificidade do curso, em que seu público contemplava sujeitos em atividades de estudo e profissionais e pelos interesses de pesquisa na área com intuito de qualificar os processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologias, através de atividades de estudo.

3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

3.1 REFLEXÕES INICIAIS

A Educação a Distância recebeu notável impulso a partir da aplicação de novas tecnologias, notadamente aquelas que envolvem a internet. De 1998 até os dias de hoje houve um grande incremento da oferta de cursos a distância e a academia passou a olhar o tema também de forma científica. Isso fica demonstrado na quantidade de teses produzidas nas universidades brasileiras a respeito do assunto. Durante a realização do doutoramento, realizamos concomitantemente o projeto de pesquisa intitulado “Aprendizagem na Educação a Distância: Caminhos do Brasil”. O objetivo dessa pesquisa era conhecer as concepções de aprendizagem presentes na produção científica brasileira sobre EAD. Foram analisadas as teses de doutorado constantes no banco de teses da CAPES, produzidas entre 1998 e 2005. Encontramos na época 219 teses que tinham como palavra-chave (expressão exata) “Educação a Distância” ou “Ensino a Distância”. Consultamos o Banco de Teses da CAPES para saber o número de produções no período de 2006 e 2009 e constatamos que esse número aponta para a produção de 230 teses nesse período de três anos. Então, de 1998 até o ano de 2009 tivemos 449 teses abordando o tema EAD.

Segundo Azevedo (2002), “a intensa capilarização das redes interconectadas de computadores vem ampliando o público desta modalidade de ensino ao mesmo tempo em que confronta aqueles que trabalham em educação com novos desafios dentro de uma nova realidade” (p. 01). Com isso, intensificam-se a pesquisa e os interesses em entender os processos de ensino-aprendizagem mediados por essas tecnologias.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) deu respaldo legal à EAD, quando, em seu artigo 80, atribui ao Poder Público o papel de “incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”. Além da LDB, a criação da SEED no Ministério da Educação (MEC) e a regulamentação da educação a

distância, através de decretos presidenciais a partir de 1998, possibilitaram esse crescimento na oferta de cursos.

O decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005 regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e caracteriza a educação a distância como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (p. 01).

Dessa forma, organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares e deverá comportar momentos presenciais para as avaliações dos estudantes; estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Em 2007, após discussão com a comunidade, o Ministério da Educação (MEC) realizou a atualização da primeira versão dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior elaborada ainda em 2003, tendo em vista a “dinâmica do setor e a renovação da legislação” (BRASIL, 2007b, p. 01). Segundo Moran (2008a), para chegarmos à atual fase de consolidação da EAD, passamos por vários estágios. Primeiro, surgiu o desafio de fazer um curso de graduação. A tecnologia era muito nova. Em seguida, veio a construção de referenciais¹³ de qualidade e, recentemente, a modalidade se tornou de fato uma política pública que está se consolidando com a Universidade Aberta do Brasil.

Conforme consta no Portal do MEC¹⁴, o sistema de educação a distância brasileiro é formado por 109 instituições, das quais 49 são particulares e 11 comunitárias e confessionais, além de 49 públicas — universidades e centros federais de educação profissional e tecnológica. Dados do Censo da Educação Superior de 2006 revelam que, de 2003 a 2006, os cursos de graduação cresceram

13 Esses referenciais podem ser acessados no endereço <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>

14 Consulta feita em dezembro de 2010.

571%. Isso indica um grande crescimento da educação a distância no Brasil. Tal crescimento está também relacionado ao avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que possibilitou trazer certas vantagens do ensino presencial para a situação a distância.

No entanto, esse incremento da educação a distância traz consigo uma grande preocupação quanto à qualidade dos processos educativos. Essa preocupação tem alimentado, em parte, a resistência das faculdades de Educação das universidades brasileiras. Assim como coloca Bielschowsky (2008), secretário de Educação a Distância, no período em que essa tese foi concluída, “a expansão do sistema está acelerada e grande parte dos cursos é realmente muito boa, mas estamos trabalhando num amplo processo de supervisão para que a qualidade seja mantida” (p. 01).

Portanto, devidamente regulamentada a EAD rapidamente ganha força no país. As políticas públicas são pensadas em cima das situações que foram surgindo. Nesse sentido, se faz necessário definir princípios, diretrizes e critérios que orientem as instituições na oferta de cursos nessa modalidade para que possam ser avaliados e recomendados. Com esse intuito, a SEED desenvolve programas e projetos destinados desde a formação de professores e disponibilização de materiais (artigos, teses, livros, dissertações, etc.) no Portal Domínio Público até a disposição de inúmeras vagas para o ensino superior por meio de ações para a formação de professores, como o programa Pró-Licenciatura e a própria Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O programa Pró-Licenciatura foi uma iniciativa com oferta de vagas para cursos de licenciatura, na modalidade a distância, nas áreas de maior carência de professores para a educação básica. Participam do programa instituições públicas de ensino superior, organizadas em consórcios que oferecem cursos de licenciatura nas áreas de Física, Química, Biologia, Matemática, História, Geografia, Artes Visuais, Música, Teatro, Educação Física, Letras, Pedagogia, Educação Especial e o curso Normal Superior. O Pró-Licenciatura Fase I teve início em 2004 e o público-alvo foram alunos egressos do Ensino Médio, aprovados nos processos seletivos realizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) participantes.

O Pró-Licenciatura Fase II teve início em 2006 e o público-alvo foram os professores(as) em exercício na rede pública de ensino, há pelo menos um ano sem a habilitação legal exigida na área em que atuam, aprovados nos processos seletivos realizados pelas IES participantes. A partir do Pró-Licenciatura, foi criado o Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS – o PEAD – no qual esta pesquisa foi realizada. O Pró-Licenciatura Fase II visava à oferta de 140 mil novas vagas para formação de professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio até o ano de 2008.

Por sua vez, a Universidade Aberta do Brasil, surgiu para expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores por meio da educação a distância. Uma de suas tarefas é contribuir para a formação de professores da rede pública, com graduação e especialização. O programa, iniciado em 2005, dispõe de 92 instituições integrantes do Sistema UAB¹⁵, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 556 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos. Nos polos, os professores-alunos encontram a infraestrutura necessária para as atividades presenciais, como laboratórios de informática, biblioteca e tutores.

A proposta para implementar a Educação a Distância surge como uma iniciativa de ampliar o acesso ao ensino superior para que um número considerável de alunos em busca de formação, seja ela inicial ou continuada, tenha essa oportunidade. Assim, essas iniciativas proporcionam a milhares de pessoas acesso à escolaridade, que antes não tinham, agora mediado por tecnologias. Para além dessa abrangência proporcionada pelas tecnologias, é preciso repensar a problemática que existe em torno da EAD, em que esta é vista como um caráter alternativo e secundário que surgiu com programas voltados ao aperfeiçoamento, capacitação, complementação de estudos em nível fundamental e médio e em políticas públicas de formação de trabalhadores, com o intuito de compensar de

15 Maiores informações no portal <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>.

forma rápida a defasagem na formação dos mesmos, sendo esses professores ou não (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006).

O desafio de educar e educar-se a distância é grande. Por isso, ao estabelecer os Referenciais de Qualidade para a autorização de cursos de graduação a distância, o Ministério da Educação objetiva orientar alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de ensino superior e a sociedade para que possam implementar e desenvolver cursos nessa modalidade de educação e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos. Ou seja, a qualidade do processo ensino-aprendizagem, desenvolvido por meio da mediação tecnológica, precisa ser priorizada, para que a formação de quem optar por essa modalidade de ensino, não deixe a desejar, nem seja vista como um ensino de segunda categoria.

A base principal das práticas de qualidade nos projetos e nos processos de educação superior é garantir continuamente melhorias na criação, aperfeiçoamento e divulgação de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e profissionais que contribuam para superar os problemas regionais, nacionais e internacionais e para o desenvolvimento sustentável dos seres humanos, sem exclusões, nas comunidades e ambientes em que vivem (BRASIL, 2002). Assim, a educação superior a distância pode se expandir com qualidade e garantir um processo de inclusão social (FRANCO, 2006). Isto é, garantir não apenas uma formação, mas uma possibilidade de inclusão e transformação de nossa sociedade.

Portanto, conforme consta no Relatório da Comissão de Assessoria de Educação Superior a Distância:

para que uma mudança nas políticas, estratégias e procedimentos públicos de supervisão e avaliação do ensino superior, incluindo-se aqui o ensino presencial-virtual, semi-presencial ou o totalmente a distância, seja efetiva e convergente com as necessidades, é necessário que estudos e debates qualificados se intensifiquem e indiquem direções a seguir. (BRASIL, 2002, p. 05)

Para que a oferta de cursos na modalidade EAD se consolide proporcionando formação sólida em termos de desenvolvimento psíquico e intelectual, é necessário compreender categorias que envolvam, fundamentalmente,

aspectos pedagógicos, tecnológicos, recursos humanos e infraestrutura. Conseqüentemente, essas categorias devem estar explicitadas no Projeto Pedagógico do curso a ser ofertado. Assim,

embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. (BRASIL, 2007a, p. 07)

Sem investigar, não saberemos como as atividades realizadas nesse contexto educacional estão interferindo no processo de ensino-aprendizagem e nem como elas estão sendo construídas no *quefazer*¹⁶ de professores e alunos. Sabemos que existem fragilidades nos processos educacionais, independente de sua modalidade. Porém, é em torno desses desafios que surgem oportunidades de problematizar, pesquisar e institucionalizar um sistema de diferentes competências que precisam ser desenvolvidas para melhorarmos cada vez mais o processo de formação nos cursos a distância. Freire (1996, p.79) já afirmava que “mudar é difícil, mas é possível”. Para tanto, esse processo requer muito esforço, formação e pesquisas para resultar em uma instrução de qualidade. É preciso desenvolver formas de tornar a mudança possível.

É revendo as nossas próprias concepções de modelos pedagógicos, no tocante às práticas mediadas por tecnologias que teremos condições de avançar nesse processo. Foi com esse intuito que o trabalho de pesquisa procurou investigar as tarefas de estudo em um curso a distância, no qual elencamos as situações que geraram algum tipo de mudança na prática profissional. Ou seja, investigamos aquilo que foi positivo na formação profissional durante a realização de tarefas de estudo e com isso selecionamos tarefas que se configuram em atividades desenvolvimentais que podem ser levadas adiante, ampliadas e melhoradas na formação daqueles que optarem por essa modalidade de ensino-aprendizagem.

16 Para Freire (2005) o *quefazer* é práxis. É transformação do mundo. Sendo que o *quefazer* tem que ter uma teoria que o ilumine. O *quefazer* é teoria e prática. É reflexão e ação.

3.2 O QUE ENTENDEMOS POR EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Quando falamos em EAD muitas são as definições que encontramos. Algumas se referem à EAD como ensino, outras como aprendizagem e há aqueles que consideram como educação. Desde que trabalhamos com esse termo, perpassa o entendimento de EAD como sendo um processo de educação a distância. Por que educação e não ensino ou aprendizagem? Antes de pensarmos na modalidade consideramos educação como um processo de formação humana. Assim, compreendemos que, se tratarmos EAD como *ensino*, estaremos nos referindo exclusivamente ao professor e suas técnicas de ensinar. Se tratarmos como *aprendizagem*, focaremos os alunos. Mas se nos referirmos como *educação*, compreenderemos esta como um todo em que tanto os professores como alunos são fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra.

Processo esse em que fica claro que, “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23). Portanto, conforme o autor, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (*ibidem*, 1996, p. 23). Consideramos então, a educação, como construção dos sujeitos enquanto seres humanos, não importando a sua modalidade. Ou ainda, conforme Franco (2004, p. 09) a “EAD precisa, antes de tudo, ser entendida no contexto da Educação Geral, ou seja, não se trata de uma educação diferente, mas um modo diferenciado de se fazer Educação”. Com esse intuito é que nos parece ser um caminho possível para a construção dos processos educacionais também na modalidade a distância.

Já que estamos falando em educação a distância, veremos então como ela é entendida, o que se prioriza, seus métodos, técnicas, tecnologias, enfim de que forma nos caberia tratar a EAD dentro desses pressupostos destacados acima. Na literatura encontramos diversos entendimentos sobre EAD, que vão ao encontro de nosso entendimento quando nos referimos sobre educação, e também aqueles que priorizam a mediação de tecnologias para suprir a separação física e garantir meios de interatividade.

Conforme Testa (2001) é muito importante salientar que EAD não é apenas a inclusão de tecnologias para se fazer educação, e sim, é educação. Para tal, é preciso priorizar como se faz educação em uma modalidade diferente. Assim, o autor define EAD como sendo uma forma organizada de aprendizagem que se caracteriza basicamente pela:

separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer a interação entre eles. Ainda que possa ser construída com base em diferentes modelos pedagógicos, é preciso sempre lembrar que EAD é educação: não é um sistema tecnológico, nem mesmo um meio de comunicação. (TESTA, 2001, p.08)

Da mesma forma, Palloff e Pratt (2002, p. 27) colocam que a educação a distância se refere "ao oferecimento de recursos para a aprendizagem de alunos "remotos" e envolve "tanto o ensino a distância (o papel do professor no processo) quanto a aprendizagem a distância (o papel do estudante)" e por isso mesmo é um processo de educação.

Já para Moore e Kearsley (2007), a ideia de educação a distância é pautada por professores e alunos em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir. Os autores afirmam que empregar bem essas tecnologias depende, por sua vez, da

utilização do tipo de técnicas de criação e comunicação específicas dessas tecnologias e diferentes daquelas que os professores normalmente aplicam em sala de aula. Usar essas tecnologias e técnicas para a educação a distância exige mais tempo, planejamento e recursos financeiros. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 01)

Resumindo, os autores adotam a seguinte definição: "Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais" (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 02).

Neder (2006, p. 83) vai além das questões espaço-tempo e coloca que:

a EAD, por suas peculiaridades, pode ser concebida como uma modalidade de organização da prática pedagógica que pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e, ainda, como uma modalidade que oportuniza uma (re)significação de paradigmas educacionais.

Oportunizando o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade dos atores envolvidos nesse processo, o professor assume um novo papel no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se parceiro e orientador do processo de interlocução e produção de conhecimentos.

Moran (2002) coloca que a EAD é um processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino-aprendizagem em que professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Em síntese, são muitos autores que trazem suas concepções sobre o significado da EAD. A característica que mais aparece é a separação espaço-tempo. Hoje em dia, já não sabemos se podemos dizer que acontece uma separação temporal, pois as tecnologias nos permitem um contato síncrono e praticamente existe apenas distância física. No entanto, por mais que usemos os mesmos métodos do ensino presencial no ensino a distância, estudar a distância não é a mesma coisa. Ou, como afirmamos acima, é um modo diferente de se fazer educação. Muitas são as especificidades que precisam ser consideradas nesse processo de ensino-aprendizagem para que o aluno não se sinta sozinho, sem orientações ou sem alguém que realmente se importe com sua aprendizagem.

Além disso, é preciso organização e disciplina para gerar um esforço e manter-se conectado com as atividades que são desenvolvidas. Por mais que se diga que o aluno aprende sozinho, a interação é fundamental para manter o diálogo entre seus atores, garantindo (ou pelo menos intencionando) a construção de conhecimentos. Se consideramos que a aprendizagem acontece somente na relação com o outro, então não podemos concordar com uma aprendizagem solitária nessa modalidade. Por isso, o diálogo ainda é um dos caminhos viáveis possíveis

para essa construção de conhecimentos e se constitui, segundo Peters (2006), em uma das concepções constitutivas da educação a distância.

Aliada ao diálogo está a problematização do conhecimento científico a ser trabalhado. Assim, concordamos com Franco (2004) quando diz que: “Interagir implica problematizar. A problematização é potencializada na situação coletiva em que alunos e professores discutem o objeto de estudo” e aprendem uns com os outros. Afinal, conforme Freire (2005, p. 79) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis”. O diálogo deve ser entendido como uma interação direta e indireta entre docentes e discentes, portanto, o diálogo que acontece de fato. Essa aprendizagem dialógica exige dos estudantes parceria, respeito, calor humano, consideração, compreensão empática, sinceridade e autenticidade (TAUSCH; TAUSCH *apud* PETERS 2006).

Conforme vimos anteriormente, a transmissão de conhecimentos perpassa esse cenário também. Cabem algumas situações para pensarmos: Estaremos na EAD trocando os conhecimentos teóricos (fundamentais para o desenvolvimento psíquico e intelectual) pela transmissão de informações? E as técnicas especiais utilizadas são diferentes das utilizadas em sala de aula? O que muda e o que permanece na educação a distância? Onde está a inovação na prática pedagógica? Conforme Franco (2004, p. 09-10), EAD não é apenas transmissão de conteúdos. Para que não fiquemos apenas nesse âmbito é necessário fazer com que:

aqueles que dela se utilizem possam aprender, de modo a alcançar a compreensão daquilo que fazem, através da coordenação de seus conhecimentos prévios, o que só pode ser alcançado com a interação do sujeito com seu meio (sempre entendido como físico e social). O grande desafio educacional – presencial ou a distância – é promover esta interação, entendida tanto como diálogo entre sujeitos, mas também como relações entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido.

Talvez essa seja a inovação de que necessitamos na prática pedagógica e as TIC disponibilizam uma gama de possibilidades para potencializar o diálogo entre seus agentes. No entanto, em muitas situações de ensino-aprendizagem ficamos muito na questão da informação e nos esquecemos da

comunicação. Desenvolvemos ações mecânicas e nos esquecemos das ações em torno da aprendizagem. Preocupamo-nos com a inovação tecnológica e deixamos de lado a inovação pedagógica. O que é na verdade a educação a distância? Que conceituação caberia? Como as ações que fazem parte da relação e do processo de ensino-aprendizagem são desenvolvidas nesse espaço? É preciso perceber as possibilidades para além das “situações-limites” e poder aprimorar, melhorar ou transformar em “inédito-viável” (FREIRE, 2005), o que ainda é possível de ser feito em termos de EDUCAÇÃO, seja ela, presencial ou a distância.

Sendo a educação um trabalho concreto de produção (ativo-crítica) e reprodução social da existência humana, nas esferas material e espiritual, a apropriação da tecnologia é essencial, tendo em vista que os sujeitos envolvidos na situação pedagógica (ensino-aprendizagem) relacionam-se entre si e com o mundo natural e social. Nesse sentido, a educação, no âmbito da EAD, tem mais uma possibilidade de desenvolver uma prática intencional transformadora.

Para que a EAD seja transformadora é necessário que os temas e objetos de estudo em cada área de conhecimento trabalhado por meio da mediação tecnológica, não se tornem uma lista infindável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados por meio das TIC, e sim possam ser contextualizados em seu momento histórico, social e cultural a partir das tecnologias educacionais, pensadas sistematicamente para o processo.

Dessa forma, seja na EAD ou em qualquer outra estrutura de formação, presencial ou a distância, há necessidade de implementação de um conjunto de estratégias (metodologia, currículo, teorias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento cognitivo) bem definidas para que a aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos se concretize. Portanto, é preciso garantir um processo de ensino-aprendizagem que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão, ou seja, um desenvolvimento psíquico e intelectual na formação de um sujeito criativo, participativo e transformador.

3.3 MODELOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA EVOLUÇÃO EM TERMOS DE POSSIBILIDADES DIDÁTICAS

Na seção acima, vimos que o entendimento de EAD difere em alguns aspectos. Da mesma forma, passou por diferentes etapas até chegar à consolidação que hoje acompanhamos. Conforme foram surgindo as TIC a educação a distância também foi se construindo, mudando seus métodos e modelos e assim constitui diferentes gerações.

Moore e Kearsley (2007) indicam que a educação a distância evoluiu ao longo de cinco gerações a saber: **(1) Estudo por Correspondência** (cursos de instrução entregues pelo correio; o material impresso constituía a mídia básica); **(2) Transmissão por Rádio¹⁷ e Televisão** (transmissão de informações em tempo real para pessoas nos mais diferentes lugares; a TV fez com que surgissem os vídeos didáticos e assim programas de formação, telecursos e canais especiais para programas educativos); **(3) Universidades Abertas** (Projeto AIM da University of Wisconsin e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha); **(4) Teleconferência** (permitia ao aluno dar uma resposta, e aos instrutores, interagir com os alunos em tempo real mas em locais diferentes) e **(5) Aulas Virtuais baseadas no Computador e na Internet** (essa geração será apresentada na sequência com maior ênfase, pois se entende como a geração que se consolidou como modelo atual de EAD no Brasil por meio dos AVEA).

Já Peters (2006) apresenta três gerações em EAD: **(1) Tradicional** (em que aprendemos por meio de material didático impresso); **(2) Baseada nas possibilidades da teleconferência**, e **(3) Educação a Distância** (o aprendizado acontece por meio do computador pessoal). Assim, segundo o autor, a terceira geração é “didaticamente híbrida, o que proporciona à educação a distância uma flexibilidade ainda maior e um enorme potencial didático de mudança” (p. 33). Isso por que, por meio do computador pessoal, é possível aliar material didático e auto-estudo, bem como, colocar à disposição banco de dados ou ainda complementar os

17 No Brasil, o Rádio foi o marco inicial da educação a distância. Podemos citar como marcos referenciais e que constituem-se em conquistas institucionais na história da educação a distância, os programas: Um salto para o futuro (1991) e TV Escola (1995).

estudos por meio da educação mediada por computador.

Com o avanço da telemática, os métodos pedagógicos também se aperfeiçoam e a educação encontra meios para se difundir e abranger um número maior de alunos, que de outra forma não teriam acesso. Desse modo, o progresso histórico e o progresso educativo estão diretamente relacionados, uma vez que o nível geral de desenvolvimento histórico da sociedade pode determinar o da educação e determinar igualmente o nível de desenvolvimento econômico e cultural de uma sociedade. Conforme sabemos, as ferramentas de comunicação e informação foram evoluindo e junto com elas tivemos avanços na EAD em suas diferentes gerações. Com essas gerações, os modelos de ensino-aprendizagem também sofreram alterações, de modo a buscar nesses avanços possibilidades de melhorar e implementar um processo educacional que garanta a aquisição da aprendizagem (em primeiro lugar), pois só assim é possível efetivar essa modalidade.

No texto mencionado, sobre os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007a), não consta um modelo padronizado para a organização de um curso. A recomendação é que se considere a educação como fundamento primeiro, sendo depois seguido pelo modo de organização, no caso, a distância. O foco, então, não é a tecnologia e sim uma reflexão sobre o que fazer pedagógico redimensionado para um espaço-tempo diferente do que estávamos habituados. Nesse contexto, os Referenciais de Qualidade trazem a seguinte colocação:

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias. (BRASIL, 2007a, p. 07)

Nesse sentido, Moreira *et al.* (2006, p. 192), afirmam que “é

fundamental que se reitere que educação a distância é, antes de tudo, **educação**, ou seja, um processo de formação humana, cujas finalidades podem ser sintetizadas no preparo do aluno para o exercício da cidadania, com toda a complexidade que isso implica” (grifos nossos). Já Moran (2008b) diz que a educação a distância evolui tanto em termos pedagógicos como tecnológicos. Hoje em dia é muito diferente fazer EAD com a possibilidade que a internet nos oferece em comparação ao que era no tempo do ensino por correspondências.

Além desses avanços e possibilidades no que fazer pedagógico mediado por tecnologias, o autor coloca ainda que “pedagogicamente, hoje, educar a distância não é só disponibilizar materiais. Significa também interagir, trocar, aprender em conjunto, mudar. Além disso, nos próximos anos, surgirão muitos modelos de educação” (MORAN, 2008b, p. 01). Esses modelos surgem para tentar suprir a falta de contato físico existente nesta modalidade. Quanto mais inovador e próximo do aluno, maior será a capacidade de mantê-lo envolvido com sua aprendizagem.

Assim, o desenvolvimento de cursos consistentes na modalidade de EAD depende de muitos fatores, que vão desde o modelo pedagógico implementado que contempla as formas de intervenção na aprendizagem dos alunos, a forma de atuação dos professores e tutores, o material didático, e a interação, até as possibilidades tecnológicas para garantir a interatividade no processo. Enfim, é necessário considerar tudo o que vai mediar esse processo de ensino-aprendizagem como um todo para que a construção do conhecimento ocorra de forma ampla e consistente.

Portanto, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007a) orientam que os projetos de cursos nesta modalidade devam compreender as seguintes dimensões: (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infraestrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; e (viii) Sustentabilidade financeira.

Podemos inferir que as mudanças não estão alicerçadas somente na inclusão das tecnologias na educação. É necessário um novo modo de agir com o

sujeito aprendiz. Conforme Nevado (2005), a ação consiste em novas formas de conceber e praticar educação, assim, o conhecimento é percebido como um processo em constante movimento em que ocorrem incertezas, dúvidas, busca de novas alternativas, trocas entre os envolvidos nesse processo. Do mesmo modo, Almeida (2003a) coloca que os desafios da EaD não são diferentes dos desafios do sistema educacional em sua complexidade. Isso implica identificar que educação se pretende realizar, para quem se dirige, com quem será desenvolvida e com o uso de quais tecnologias. Nesse sentido, para a autora:

Não se trata de colocar a EaD em oposição à educação presencial e sim de estudar o entrelaçamento entre ambas, as mudanças que interferem em seu processo quando se utiliza a TIC. Assim, a compreensão da complexidade da EaD implica estabelecer inter-relações entre as abordagens que fundamentam tanto a educação presencial como a virtual e, sobretudo, implica reconhecer que mudar o meio pelo qual se desenvolve a educação significa mudar a própria educação (p. 201).

A partir da literatura da área, sabemos que o estudo presencial existe há milênios e que algo que não tenha proximidade física fica no inconsciente das pessoas. Por isso é imaginado como algo muito difícil de ser realizado, algo não palpável. Para Peters (2006), a necessidade da didática na EAD é para superar, reduzir ou amenizar essa distância física. A ideia é fazer uma educação com qualidade, apenas diferente do convencional. Para tal, a utilização de diferentes ferramentas que vão constituir o modelo pedagógico para o desenvolvimento de uma aula na EAD pode enriquecer o processo educacional, possibilitando aos alunos, professores e tutores a construção do conhecimento em redes colaborativas de aprendizagem.

Assim, segundo o autor, em cursos a distância, docentes e discentes não se encontram em proximidade física, mas sim fisicamente a distância. Por mais trivial e óbvia que pareça essa afirmação é importante que seja salientada, pois dela derivam importantes modelos didáticos que também determinam a prática do ensino a distância de hoje. Peters (2006) descreve os seguintes modelos desenvolvidos em EAD em diferentes contextos e com diferentes tecnologias:

- Modelo da correspondência

Modelo, surgido naturalmente, que fez sucesso no século XIX, pois era

a solução para vencer a distância entre professor e alunos e permitia também vencer o isolamento destes, aproximando-os de seus professores. Isso se deve porque, ao se dirigir de forma direta e informal, o docente se apresentava como uma pessoa que compreende as necessidades e os interesses dos alunos. Essa concepção se manteve mesmo quando se passou a enviar lições manuscritas.

-Modelo de conversação

Neste, os conteúdos eram oferecidos na forma de conversação elaborada por escrito, em linguagem clara e coloquial, em que os professores e alunos, deveriam conseguir manter um “diálogo” silencioso, durante a leitura desses textos, levando o aluno a uma conversação interior ou virtual, em que ele mesmo faria as perguntas e daria as respostas. Essa leitura deveria representar, ao aluno, um “prazer intelectual”, permitindo o aumento da motivação. Esses modelos são utilizados na Open University e na Fernuniversität.

-Modelo professoral

Sempre pensando em diminuir a distância entre professor e aluno, foi desenvolvido este modelo em que o professor transfere suas habilidades e arte para o texto didático, tornando-o presente quando o aluno interagir com o texto. Os textos recebem títulos que chamam a atenção, dirigem o aluno e o ajudam a fixar o conteúdo por meio da apresentação gráfica ou por meio de formulações surpreendentes. Pode ter um resumo inicial esclarecendo ao aluno o que será exposto e um glossário contendo um termo que foi utilizado no texto, explicado detalhadamente. Os conteúdos podem ser oferecidos através de mídia digital, em formato de demonstrações ou *softwares* didáticos. Neste modelo, o aluno pode perceber a presença do professor nas tarefas que deve efetuar e que o levam à reflexão e nas tarefas e exercícios que devem ser remetidos, por meio dos quais o professor pode avaliar o sucesso na aprendizagem.

-Modelo tutorial

Para entender este modelo, deve-se lembrar a origem da palavra *tutor*, cujo significado é *protetor*. Diferente do modelo professoral, em que o aluno é conduzido de forma rígida, esse modelo pressupõe a elaboração autônoma da matéria, isto é, o aluno deve imaginar um tutor que lhe faz perguntas, dá conselhos,

manifesta opiniões, familiarizando o aluno com o objeto oferecido nas unidades de estudo e, dessa maneira, simula-se uma proximidade com o aluno.

-Modelo tecnológico de extensão

Este modelo permite não só diminuir a distância física, mas também a distância entre educação a distância e ensino com presença, utilizando-se de meios técnicos de informação e comunicação, ainda que assíncrono. Neste caso, o ensino a distância é apenas o estudo com presença realizado a determinada distância, sendo uma proximidade mediada, mas de forma mais evidente que os modelos anteriores. Isso é possível por meio do envio de “audiocassetes” para a casa dos alunos, não dispensando os polígrafos e livros didáticos, como ocorre na Waterloo University, no Canadá. Este modelo também é empregado quando se reúnem vários estudantes geograficamente distantes entre si por meio de televisão a cabo ou por satélite, acompanhando as preleções de um professor universitário.

Além desses modelos trabalhados por Peters (2006), optamos por incluir um modelo o qual acreditamos estar contextualizado com a atualidade em EAD. Esse modelo foi descrito por Moore e Kearsley (2007) e categorizado como a quinta geração em EAD, pois contempla as redes de computadores e o surgimento da internet e da educação com base na *web*:

- Modelo de Aulas Virtuais baseadas no Computador e na internet –

Por meio desse modelo, é possível desenvolver uma aprendizagem colaborativa, em que os participantes constroem em colaboração o processo de conhecimento. Surgem as comunidades virtuais de aprendizagem, sem falar nos ambientes virtuais que possibilitaram um “local” de encontro, de disponibilização de material didático, de autoria e publicação. Além disso, os programas de educação a distância possuem agora um “controle” através da presença *online*, ou seja, é possível monitorar a presença dos alunos via ferramentas dos ambientes virtuais e acompanhar o andamento dos mesmos nas atividades, entrega de material, participações, atividades síncronas, etc. O modelo redimensionou o espaço-tempo e os atores também estão se reestruturando em seus papéis de atuação. Dessa forma, “a disseminação da tecnologia da internet estimulou novas ideias a respeito de como organizar o ensino a distância” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 47). Assim,

conforme os autores, esse modelo “tem resultado em enorme interesse e atividade em escala mundial pela educação a distância, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação” (p. 48).

Conseqüentemente, a partir do momento em que foi possível integrar os recursos da tecnologia digital aos da telecomunicação, o acesso a educação se ampliou ainda mais. Contudo, segundo Almeida (2003b), o uso dessas tecnologias em si ou por si não implica práticas mais inovadoras e não representa mudanças nas concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem ou nos papéis do aluno e do professor. No entanto, o fato de mudar o meio em que a educação e a comunicação entre alunos e professores se realizam traz mudanças ao ensino e à aprendizagem que precisam ser compreendidas ao tempo em que se analisam as potencialidades e limitações das tecnologias e linguagens empregadas para a mediação pedagógica e a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a autora coloca que a utilização de determinada tecnologia como suporte à EAD “não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo do possível” (PERAYA *apud* ALMEIDA, 2003b, p. 329). Assim, a tecnologia pode ser usada para simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia, bem como para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas. Com isso, para que essa aprendizagem seja desenvolvimental com interiorização dos conceitos construídos, o advento das tecnologias de informação e comunicação permite tanto realizar as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, só que agora digitalizados e hipermediáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC, além de desenvolver atividades de estudo a distância com base na interação e na produção de conhecimento (ALMEIDA, 2003b).

Peters (2006, p. 30) afirma que a EAD na verdade “não é nada de novo ou até mesmo estranho. Ela tem suas raízes nas formas de estudo em sala de aula e serve-se delas”. Portanto,

Uma didática do ensino a distância deve ocupar-se com a solução de problemas de *características próprias*, tais como não ocorrem em outros contextos de ensino, estudo e instrução. Do ponto de vista didático, a educação a distância é, portanto, realmente uma forma de ensinar e estudar

sui generis. Por essa razão, a solução de problemas didáticos que surgem no ensino a distância deve ser buscada com princípios teóricos, interpretações, concepções e experiências específicas próprias. (PETERS, 2006, p. 45)

Finalizando, Litwin (2001) considera como traço distintivo da EAD ao ensino presencial a mediatização das relações entre docentes e alunos. Por isso os programas de EAD deveriam conter uma proposta didática com maior conteúdo didático que as situações presenciais. Para Corrêa (2007) o grande desafio na EAD é desenvolver materiais que criem desafios cognitivos para os alunos, que gerem atividades de estudo significativas para a aprendizagem e que “promovam o desenvolvimento de novas competências necessárias ao campo da ação” (p. 11). Para tanto, a qualidade desse processo não depende apenas do suporte tecnológico, mas também do conteúdo dos materiais, das tarefas de estudo e das ações e operações que compõem o processo de ensino-aprendizagem como um todo. Na sequência, abordaremos o modelo de educação a distância trabalhado no PEAD, em que o uso das TIC integradas ao processo educacional consolidou-se em desenvolvimento profissional.

3.4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA: AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NO CONTEXTO DA REALIDADE ESTUDADA

As tecnologias digitais permitiram o desenvolvimento de novos espaços para o processo de ensino-aprendizagem, que existem paralelamente aos ambientes vivenciais concretos. Eles são criados com signos muito próximos aos conhecidos por nós até o momento. Acabam se configurando, como se fossem uma sala de aula, uma escola, uma universidade. Apenas precisamos aprender a trabalhar com a tecnologia e a nos localizar dentro de um determinado espaço virtual. Precisamos encontrar a disciplina em que estamos matriculados, os materiais para a aula, que podem se constituir de leituras, *softwares*, navegação pela internet e visita a diferentes sítios. Temos bibliotecas, atividades extraclasse, trabalhos em grupo, tarefas como *blog*, *wiki*, videoconferências, e demais possibilidades que as

TIC nos oferecem.

Vimos anteriormente que, conforme as tecnologias evoluíram, novos conceitos foram aparecendo, como aula virtual, ambientes digitais e ciberespaço. Da mesma forma, os modelos de trabalho pedagógico na educação a distância apropriaram-se dessas evoluções, qualificando seus processos. Assim, com a disponibilização de meios telemáticos e com o surgimento da internet, tornou-se possível desenvolver ambientes virtuais de ensino-aprendizagem que prescindam do espaço físico e da presença simultânea. Depois que aprendemos a nos localizar, navegar e a usar essas ferramentas, as coisas se tornam habituais. As atividades são semelhantes, mas o espaço é virtual. Não é mais necessária a presença física, não se tem contato face a face, sendo que as tarefas escolares podem ser acessadas de qualquer lugar (desde que tenha os recursos próprios para fazer essa conexão). Ou seja, através desse espaço desenvolvemos uma série de ações, que já internalizamos, decorrentes dos processos de ensino-aprendizagem presencial.

A educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação para que ocorra interação entre professores e alunos. Assim, a inserção das TIC é mais uma possibilidade para desenvolvermos atividades, mesmo estando separados fisicamente. A adesão à essas tecnologias não acontece de forma incondicional como se fossem solucionar todos os problemas educacionais. É necessário explorarmos as potencialidades dos recursos tecnológicos nas situações de ensino-aprendizagem e “evitar o *deslumbramento* que tende a levar ao uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si e em si, ou seja, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas” (BELLONI, 2003, p. 73, grifos do autor). Portanto, não é apenas a tecnologia que precisa mudar, mas sim, a própria concepção de ensino-aprendizagem.

As TIC estão no centro das discussões educacionais no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, planejamento escolar, organização e produção de material didático, redimensionamento do trabalho docente e também discente, bem como, a orientação, acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias.

Segundo Fainholc (2008), as TIC se configuram em ambientes de

aprendizagem que flexibilizam a educação tradicional presencial, porém não são panaceias. Da mesma forma, Burbules e Callister (2001) afirmam que é preciso questionar algumas dicotomias pouco frutíferas e, em geral, deixar para trás as posições simplistas do “promocionismo”, segundo o qual as novas tecnologias irão salvar a escola [leia-se também Universidades], e o “negacionismo”, segundo o qual irão destruir a escola, ou seja, “as novas tecnologias se tornaram indispensáveis para as práticas de ensino” (p. 15). Para esses autores, precisamos nos dar conta de que estamos em meio a um processo de reformulação de significados e dos fins da educação e não meramente tentando encontrar formas melhores, mais rápidas ou econômicas de fazer o que já estamos acostumados a fazer.

Com o passar do tempo as tecnologias foram criando uma variedade muito maior de escolhas e possibilidades de ação e comunicação e com isso nossas formas de agir precisaram ser retomadas para um melhor aproveitamento dessas possibilidades para o desenvolvimento dos sujeitos em processos de educação. No entanto, alguns conceitos em relação às TIC precisam ser revistos, pois a metáfora da informação é inapropriada. Sendo assim: 1) a informação nunca é elementar ou primária, temos que questioná-la; 2) não são apenas tecnologias da informação (não é apenas um intercâmbio de informações), são também tecnologias da comunicação; 3) as TIC não constituem apenas um conjunto de ferramentas, mas também um espaço (o ciberespaço) no qual se produzem as interações humanas, na qual combinam e entrecruzam as atividades de indagação, comunicação, construção e expressão, ou seja, espaços de cooperação (BURBULES; CALLISTER, 2001).

Nesse sentido, a proposta do curso de Pedagogia a Distância da UFRGS prima pela interação e espaços de cooperação¹⁸ nos processos de autoria. No Guia para os professores-formadores encontramos uma indicação de que o curso seria diferente do que estávamos acostumados nos cursos regulares de pedagogia. As principais diferenças aconteceriam em nível tecnológico e

18 De acordo com Charczuk *et al* (2009) o princípio de cooperação trabalhado no curso PEAD se dá no seguinte sentido: A cooperação é entendida como a relação entre dois ou mais indivíduos considerados como iguais, ou seja, as relações que se estabelecem sem que intervenham elementos de autoridade ou prestígio (Piaget, 1928 e 1973). Dessa forma, a igualdade e o respeito mútuo definem as relações de cooperação (Piaget, 1994). A partir da relação cooperativa, o sujeito pode modificar seu ponto de vista ou coordená-lo com os pontos de vista de diversos sujeitos.

metodológico. Em se tratando do eixo tecnológico, frisavam o “uso intensivo das Tecnologias da Informação e da Comunicação, buscando superar as dificuldades originadas pelas relações de espaço e tempo” (NEVADO; CARVALHO; BORDAS, 2006, p. 07). Já em relação ao ponto de vista metodológico, o foco se deu na integração da teoria às práticas, fazendo com que a primeira seja usada como ferramenta de análise do próprio trabalho dos professores-alunos, dado que são professores regentes, para que essa integração sirva também de instrumento para reflexões e reformulações das suas práticas.

Conforme explicitado nesse mesmo guia, o curso realmente tem um diferencial em relação aos modelos de EAD que vem se consolidando. A proposta já se diferenciava em colocar em prática a interdisciplinaridade, em que as leituras e trabalhos entre as disciplinas sempre tinham algum tipo de relação. Trabalhar dessa forma fez com que os professores-alunos encontrassem as possibilidades para exercer esse tipo de prática em suas aulas, agregando os conhecimentos que vinham adquirindo durante o curso em seus planejamentos.

Em relação ao eixo tecnológico, a mediação das tarefas de estudo pelas tecnologias de informação e comunicação foi o primeiro obstáculo no processo de formação. Nas entrevistas, essa passagem é constante, sendo que afirmam que várias vezes pensaram em desistir, já que não sabiam nem como ligar o computador. No entanto, vivenciar essas angústias com o coletivo foi uma das maneiras para encontrar forças e permanecer. Isso por que a falta de fluência tecnológica não era um caso isolado, mas sim, da maioria. Foi nesse coletivo que se apoiaram e com ajuda mútua começaram a traçar a caminhada ao encontro de sua formação. A paciência dos professores-formadores e dos tutores para com o ritmo de aprendizagem de cada professor-aluno também foi fundamental para que adquirissem confiança em si mesmas. A necessidade e o desejo pela formação de nível superior tornaram-se o motivo para superar as dificuldades.

Em seus lares, com apoio de seus familiares, seguiram na batalha para vencer o medo de manusear o computador. Conforme S2, *“Em casa, encarei o computador, tive que perder o medo dele. Perguntava para meu filho, mas quem fazia era eu. Sabia que precisava manusear. Foi indo, as coisas foram acontecendo. Dá uma gratificação, saber que tu fizeste aquilo ali, que conseguiste. Enviar e-mail*

foi o máximo. Mudou muita coisa depois disto”.

A “professora-aluna S11” relembra de sua primeira dificuldade com a tecnologia, no momento de fazer uma apresentação: *“Eu me lembro quando eu fiz meu primeiro trabalho de power point sobre tecnologias da educação. Eu chamei uma amiga pra me ajudar por que bah... eu não sabia nada. Eu me lembro que eu fiz o trabalho... assim... e me coloquei nesse trabalho como uma borboleta. Eu me sinto assim. Eu passei por uma metamorfose. Da lagarta e depois saí numa linda borboleta colorida...”*

Em algumas falas, os professores-alunos relatam que procuraram a formação com intuito de garantir uma aposentadoria melhor, já que é necessário pensar nas suas próprias condições de vida. No entanto, com a inserção no curso, isso passou para segundo plano, pois muitas redescobriram a vida, ou melhor, um sentido para a sua vida no trabalho e demonstram querer seguir a formação em cursos de especialização lato e *strictu senso*. A capacidade de superar as dificuldades com a fluência tecnológica, com as leituras complexas e as tarefas deu-lhes confiança e autoestima para prosseguir nos estudos. Além disso, possibilitou uma conscientização de que, participar do movimento de “estar no mundo” (FREIRE, 2005), naquele momento de formação significava estar mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. Nesse movimento, reconheciam suas limitações tecnológicas e buscavam superá-las para sua inserção no ensino superior. A “professora-aluna S13”, por exemplo, descreveu-se como alienada antes de vivenciar esse processo de formação. Antes, ela diz que: *“não tinha condições de conversar sobre tecnologias nem com o meu marido”*. Hoje já tem *e-mail* e mudou a forma de se comunicar. Na casa dela existiam vários terminais para a internet, todos tinham *notebook* e ela se dizia alienada, pois era a única que não conseguia “lidar” sequer com o *mouse*. Isso a deixava muito envergonhada nas primeiras aulas do curso PEAD, pois era uma situação desagradável. Foi preciso vencer uma série de barreiras, que não foram apenas com o manuseio das tecnologias, mas também dificuldades em ler e interpretar textos para realizar as tarefas de estudo de forma satisfatória e seguir os horários (ter uma disciplina) para não atrasar os trabalhos.

Além dessa participante, outras se descreveram como alienadas, pois conforme a “professora-aluna S8”, *“a única coisa que eu fazia no computador era*

jogar paciência”. Precisou aprender muito mais e, ainda, a refletir sobre os processos educacionais tendo como aporte ferramentas de autoria e de comunicação síncrona e assíncrona. Era possível aprender por meio daquele computador. Para não ficar dependente de maridos ou filhos, a estratégia encontrada por algumas das professoras-alunas foi anotar exatamente o passo-a-passo de como acessar o ROODA, como ligar e desligar o computador, como abrir um arquivo, salvar, e assim adquirir uma certa autonomia para trabalhar quando essas pessoas não estivessem por perto para ajudar.

Já a “professora-aluna S14” ficou tão entusiasmada com a possibilidade do vestibular que nem se deu conta de que o curso seria mediado por tecnologias. Na verdade, ela pensava que o curso seria realizado por correspondência. Achava que iria até a UFRGS pegar “as coisas” e em casa estudaria o material impresso. Após, voltaria até a UFRGS novamente para prestar provas. Quando descobriu que era *online*, ficou apreensiva pois apenas “*sabia jogar paciência e digitar alguma coisa no Word*”, apesar de que “*Eu gostava do computador, mas eu tinha medo de mexer*”. O filho criou um *e-mail*, mas ela não tinha noção de como fazer para enviar mensagens. Aos poucos teve que aprender, pois quando começaram a trabalhar no ROODA, no *pbwik*, blogs o filho já não transitava mais.

No entanto, ao descobrirem as ferramentas de comunicação síncrona como o A2 no ROODA o socorro ficou mais acessível e perceberam que não estavam sozinhas nesse processo de aprendizado. MSN, A2, skype, blogs passaram a fazer parte do dia a dia desses professores-alunos. Dessa forma, participar, no sentido de compreender, de desvelar, é essencial para o processo de conscientização. Buscar fluência em tecnologias educacionais é relacionar ação e compreensão dos processos de produção de conhecimento. Por isso, na formação de professores, é fundamental a reflexão sobre a prática (ALBERTI *et al.*, 2010).

Nesse processo de apropriação, os professores-alunos não querem ser tratados como “menos capazes”, nem pela comunidade acadêmica e nem pela comunidade em geral, por estarem fazendo um curso a distância. Por isso, primar por uma formação de qualidade, com a complexidade que isso envolve, é fundamental nessa modalidade. No início apontam que sofreram muita

discriminação por fazer um curso a distância. Tiveram que mostrar que tinham conhecimentos, argumentando dentro das escolas, se posicionando perante colegas de trabalho e pessoas de sua convivência. Hoje colocam que não são alunos virtuais, e sim alunas e alunos da UFRGS. Elas e eles pertencem a esse universo e conquistaram seu espaço dentro da Universidade e dentro das Escolas.

Nesse sentido, é preciso desmistificar e reformular as concepções “pouco frutíferas” que entendem as práticas curriculares mediadas por tecnologias como ensino de segunda mão. Para que se acompanhe reflexivamente esse processo, Fainholc (2008) propõe revisar a formação docente para o desenvolvimento de competências complexas. O domínio para acessar, manejar, integrar, distribuir, avaliar, produzir e recriar as informações é fundamental para transformar o saber e articular esses processos e resultados “virtuais” de modo crítico, inserido na realidade concreta.

No tocante à abordagem de educação a distância utilizada pelo PEAD, a proposta do curso não se apoiava em modelos de estudo solitário e independente que têm como base materiais impressos. Ao contrário, o modelo proposto foi “movido à interação” (NEVADO; CARVALHO; BORDAS, 2006, p. 07). A ideia era eliminar a distância pelo uso intensivo das TIC. Tendo em vista as intenções do curso como sendo de um modelo diferenciado de formação a distância, o Projeto Pedagógico do curso, a Matriz Curricular e a Metodologia utilizada tinham como intuito o desenvolvimento de boas práticas na Educação a Distância.

Para tal, alguns princípios deveriam ser seguidos para que a prática docente se consolidasse em/nas melhores práticas a distância:

- Princípio 1 – a boa prática incentiva o contato aluno-professor ;
- Princípio 2 – a boa prática incentiva a cooperação;
- Princípio 3 – a boa prática incentiva a aprendizagem ativa ;
- Princípio 4 – a boa prática fornece *feedback* rápido ;
- Princípio 5 – a boa prática enfatiza o tempo gasto em uma tarefa;
- Princípio 6 – a boa prática comunica altas expectativas;

- Princípio 7 – a boa prática respeita os diferentes talentos e os modos de aprender (NEVADO; CARVALHO; BORDAS, 2006, p. 33-34).

Nesse espaço, muitas coisas aconteceram, muitas pessoas atuaram e cooperaram entre si no processo de ensino-aprendizagem. Isso sugere que uma maneira mais frutífera de conceber o papel das tecnologias na educação é considerá-las não um depósito, nem um canal, nem um sistema de transmissão pelo qual os professores provêm informações e os alunos obtêm acesso a elas, mas sim um território potencial de colaboração, um lugar onde podem elaborar atividades de ensino-aprendizagem desenvolvimentais. Essas colaborações são capazes de reunir as pessoas que jamais poderiam interagir face a face, ou fazer isso de modo distinto. Não significa que esses espaços são sempre benignos, mas que não são piores nem melhores do que qualquer outro espaço social (BURBULES; CALLISTER, 2001).

Nas entrevistas, os relatos indicavam muitas mudanças não só profissionais, mas também pessoais. Além disso, as tarefas de estudo por meio dessa mediação trouxeram mudanças também na organização e na forma de se estruturar para aprender. Os professores-alunos vivenciaram um processo de conscientização, que foi sendo construído aos poucos e fez com que refletissem sobre a necessidade de participar e colaborar e, assim, conseqüentemente, aprender com o coletivo (ouvindo sobre as experiências de seus colegas) e desenvolver sua capacidade crítica. Tudo isso mediado pelas TIC. As ações ganharam seu significado em relação às práticas organizadas socialmente e esboçadas como tarefas de estudo. Nesse sentido, entendemos que a tecnologia pode mediar uma tarefa, mas seu conteúdo, seu caráter objetal, a realização da atividade se dá nas relações sociais que estabelecemos por meio dessa mediação. Nesse caso, essas relações foram essenciais para o sucesso do curso.

As TIC trabalhadas no curso PEAD estavam muito presentes na formação desses professores-alunos. As tarefas de estudo analisadas, em geral, tinham um fórum para que fossem discutidas as dúvidas em relação ao conteúdo como âncora e como um espaço para compartilhar vivências, dificuldades e avanços na própria tarefa. Quando questionadas sobre a mediação das tarefas de estudo, o

fórum foi a possibilidade mais citada, tendo em vista as trocas e os questionamentos em que as respostas não estavam prontas e acabadas, mas que possibilitavam levar a outros questionamentos e novos desafios no processo educacional. E a participação dos professores-alunos nesses fóruns sempre ocorreu de maneira expressiva. Não eram apenas postagens isoladas.

Cabe ressaltar, que nesse contexto social e cultural (polo de Gravataí) o fórum e o blog foram as ferramentas que mais potencializaram o processo de ensino-aprendizagem e a aquisição dos conhecimentos teóricos. No entanto, não podemos uniformizar o curso, pois em conversas informais com professores-formadores soubemos que em outros polos foram outras ferramentas. Portanto, o contexto social e cultural é um aspecto fundamental de ser considerado no momento do planejamento das tarefas de estudo.

Nesses espaços de interação conheciam e compartilhavam soluções para situações-problema colocadas nas tarefas de estudo e que traziam a realidade educacional problematizada. Para quem lia, a oportunidade de diferentes respostas para um mesmo problema; para quem comentava, a oportunidade de exercitar o pensamento baseado na análise crítica; para quem recebia as críticas a um trabalho, criava-se a oportunidade para reconstruções, contemplando os pontos indicados (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009). Quando o diálogo se estendia, e sentiam a necessidade de debater o assunto naquele momento, partiam para o MSN para uma discussão mais “próxima” e um *feedback* instantâneo.

A apropriação dessas tecnologias no processo de formação aconteceu de forma gradual, sendo que no primeiro semestre a interdisciplina *EDUAD 001 - Educação e tecnologias da comunicação e da informação* procurou inseri-las nesse contexto tendo como enfoque os conceitos e práticas relacionadas à colaboração e cooperação na formação de redes e comunidades de conhecimento, bem como à diferenciação entre conhecimento e informação para a aprendizagem. Assim, os professores-alunos iniciaram as reflexões em torno das possibilidades dessas tecnologias na educação e para a própria formação. Embora em sua maioria apreensivas pela falta de “tato” para com as tecnologias, o incentivo e o apoio coletivos fizeram com que o grupo se fortalecesse nas suas aprendizagens. A dificuldade de leitura diante do computador e a insegurança para posicionar-se nas

discussões durante os fóruns foram sendo sanadas a partir do diálogo com professores, tutores e colegas de curso. Assim, à medida que o grupo adquiria fluência, novas tecnologias foram sendo introduzidas no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, para contemplar a diversidade da proposta do curso, Ziede *et al.* (2008) aponta que se percebeu que não se poderia apoiar o curso em um único ambiente virtual. Isso levou as equipes a experimentar o uso de diferentes sistemas. Fez-se a opção pelo uso de ambientes abertos e gratuitos, posto que em cursos de formação de professores essa estratégia justifica-se pela possibilidade de os professores-alunos apropriarem-se de ferramentas e recursos que podem ser utilizados em seus trabalhos em sala de aula. Dentre os ambientes usados podemos citar: sistema para produção cooperativa de sites (pbwiki.com), sistema de blog (blogger.com), o ambiente virtual ROODA, sistemas de conversa online (MSN, skype etc.), provedores de correio eletrônico, sistema para videoconferência na web (breeze), sistema para gerência de imagens (slide.com, bubbleshare.com etc.), sistema para gerência de vídeos (youtube.com).

Os Portfólios de Aprendizagem foram sendo desenvolvidos nos blogs e a escrita coletiva no *pbwork* ganhou força. A referência era sempre o AVEA. Por ele *passavam* todas as orientações de trabalho, as leituras, as comunicações e a interação entre todos. Embora trabalhassem muito com *blog*, os participantes disponibilizavam seus endereços no ROODA, pois o portfólio fazia parte das avaliações e tudo deveria ser mencionado no ROODA, já que esse era o ambiente oficial onde as “coisas” deveriam ficar registradas.

O ROODA disponibilizava apoio à organização do trabalho individual e grupal; facilidades para a socialização de materiais didáticos e planejamento de atividades; catalogação e gerenciamento dos diversos documentos; facilidades para a realização de debates (síncronos e assíncronos) e para a publicação de sínteses e de avaliações; ferramentas para registros de atividades, diários de bordo, etc.; publicação de documentos de referência (sugestão do professor e dos alunos); facilidades para o acompanhamento e a avaliação do trabalho individual e coletivo de todos os atores e agrupamentos constituintes do curso; facilidades para o *upload* e *download* de documentos de diferentes formatos; acoplamento de novas

ferramentas e, como todo ambiente para comunidades virtuais, o sistema provém de ferramentas básicas de comunicação (mural, *e-mail*, *chat*, fórum , etc.) viabilizando, assim, as interações entre os diferentes atores do processo (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009).

Esses ambientes virtuais e demais ferramentas tecnológicas, se constituem em um novo espaço pedagógico, disponibilizam uma gama de possibilidades e desafios para as atividades de estudo, afetivas, sociais, culturais de alunos e professores em todos os níveis de formação. Para que isso se concretize da melhor forma possível, é preciso olhá-los através de uma nova perspectiva, não apenas “usar e produzir” tecnologias, mas interagir e integrar-se a novas comunidades, criar novos significados para a educação (KENSKI, 2007). Nossa impressão foi a de que a intenção do curso em trazer para esses professores-alunos novos significados, em relação aos processos de ensino-aprendizagem e principalmente para a atuação profissional foi alcançada, tendo em vista os resultados desse trabalho em que as atividades de estudo desenvolvimentais aparecem na forma como reestruturam seu pensamento e sua ação.

Dessa forma, a educação como dimensão sócio-cultural e produtiva que se visualiza na Universidade, deve considerar um lugar de alta relevância na elaboração e aplicação do conhecimento científico-tecnológico socialmente útil, com valores potentes de abertura e democratização subjacentes. Isso exige novas orientações na base educacional e mudanças com a chegada dos novos códigos tecnológicos que se dão nas mediações e que impactam as relações sociais em geral. Assim, para Fainholc (2008), a educação superior com a incorporação das TIC precisa considerar quatro tipos de mudanças que estão relacionadas ao professor, aluno, metodologias e mudanças administrativas (gestão).

No que concerne ao professor, as mudanças necessárias dizem respeito ao seu rol organizacional, administrativo e técnico, social, psicológico e cognitivo. No tocante ao estudante, este deve aprender a usar e exprimir as TIC com inteligência para sua seleção, avaliação, organização e aplicação da informação. As mudanças na concepção e nas metodologias de ensino em redes e situações participativas que mais que novas metodologias com as TIC implicam novas perspectivas para entender a realidade formativa mediada e tratar de enriquecer e

melhorar a prática educativa de modo reflexivo. E, finalmente, mudanças administrativo-organizacionais, as quais competem reconhecer o marco sócio-cultural do ciberespaço em estreita interdependência com os vínculos formativos “face-a-face”, estabelecidos pelas mudanças histórico-culturais e sócio-emocionais (*ibid.*, 2008).

Consequentemente, a mesma autora coloca que a introdução das TIC na universidade não pode ser de modo improvisado ou aleatório mas, sim requer um planejamento estratégico da organização, formação do corpo docente e, investigações (pesquisas) muito sérias para obter resultados de qualidade. Além disso, faz-se necessária uma infraestrutura tecnológica adequada para o processo de ensino-aprendizagem, bem como, um corpo de pessoal de apoio, administrativo, técnico e outros, ou seja, uma equipe multidisciplinar que dê conta dos diferentes aspectos necessários para se fazer educação de qualidade com aporte tecnológico. Assim, em relação ao curso PEAD, Nevado; Carvalho; Menezes (2009, p. 389) afirmam que a “implantação de um projeto diferenciado de formação de professores, mesmo que cuidadosamente planejado em suas grandes linhas, adquire forma na medida de sua realização”. Portanto, analisar, investigar e superar os desafios que vão se colocando no caminho é fundamental para que a formação em EAD se consolide. Precisamos rever a todo o momento os pontos de avanços e de obstáculos e replanejar o que for possível.

Tendo isso em vista, um dos pontos fundamentais para o curso PEAD, em que se propunha considerar as necessidades dos professores-alunos e o contexto atual de mudanças locais e globais, foi a flexibilidade e possibilidade de atualização constante dos materiais. No caso, a opção foi pelos materiais digitais em detrimento da produção de fascículos impressos, que não permitem atualização constante nem a sua reorganização em curto prazo (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009).

Conforme dissemos anteriormente, o curso PEAD foi implementado com a perspectiva de buscar inovações curriculares. Nesse sentido, uma das possibilidades inovadoras da proposta do PEAD foi viabilizada na medida em que os docentes e tutores do curso procuravam superar a ideia de domínio sobre seus respectivos campos de saber e sobre seus espaços próprios de atuação, propondo

uma atuação conjunta (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2009). Dessa forma, a aplicação de novas metodologias em EAD, apoiada intensamente pelas tecnologias digitais, tem em vista o “propósito de indagar acerca do ensino tradicional ao situar a aprendizagem e o aprendiz no centro do processo educacional. Essas intenções do curso implicam em dar voz aos alunos, em especial porque estamos falando de alunos-professores em formação” (*ibid.*, 2009, p. 374).

Os professores-alunos ganharam voz com a oportunidade de compartilhar suas experiências não só as relacionadas com a sala de aula, mas todas relacionadas com o processo educacional: inclusão, infraestrutura, questões políticas, sociais e históricas e assim por diante. Tudo foi contextualizado com o momento social, histórico e cultural vivenciado por cada um deles.

Dessa forma, ao vincular conhecimentos prévios aos conhecimentos científicos e tecnológicos, por meio da metodologia interativa e problematizadora, os professores-alunos articulavam suas experiências com um aprofundamento teórico que permitia “a fecundação do fazer (nível da práxis) e do compreender (nível teórico)” (*ibid.*, 2009, p. 378). Professores e tutores problematizavam o objeto de ensino e criavam meios para que os estudantes tivessem condições de superar o “conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 2005, p. 80).

Nesse aspecto, para se chegar a uma compreensão rigorosa da realidade, o ponto de partida diz respeito à compreensão que os estudantes tem de suas experiências diárias, da sua realidade concreta, do senso comum. Assim, professores-formadores, professores-alunos e tutores se conscientizavam em um movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a ação subsequente no processo educacional (FREIRE, 1982).

Conforme vimos, a tecnologia pode abrir caminhos para a construção de experiências com o conhecimento, o que implica organizar a assimilação produtiva de um conjunto de instrumentos potencializadores desse processo. Para Kenski (2007), a tecnologia é essencial à educação. Visitando o dicionário Aurélio, a autora coloca que educação diz respeito “ao processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social” (p. 43). Para que ocorra essa integração,

é preciso que se utilize da educação para ensinar sobre as tecnologias e que se use dessas tecnologias como forma de mediar o ensino e a aprendizagem.

Para Almeida (2003a), a educação com o uso das TIC e a EAD por meio delas, permite aproximar elementos como irreconciliáveis à primeira vista, como digital e analógico, interior e exterior, proximidade e distância, forma e conteúdo, assim como tantos outros. Esses elementos permitem estabelecer inter-relações entre eles sem que cada elemento perca sua identidade. Diante disso, a autora coloca que é “fundamental compreender o significado desses elementos e das articulações que se pode estabelecer entre eles” (*ibid.*, 2003a, p. 202).

Portanto, desenvolver atividades de estudo em AVEA requer inovação e mudanças, o que significa planejar e implantar propostas dinâmicas de ensino-aprendizagem, em que: “se possam exercer e desenvolver concepções sócio-históricas da educação – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético – em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade” (KENSKI, 2007, p. 67). Isto é, requer compreender esses diferentes elementos para se pensar em como fazer educação em um espaço diferente do que estamos habituados. Identificar essas possibilidades para pensar em uma didática a distância, rever a forma de planejar uma aula, propor atividades que colaborem para o desenvolvimento, pesquisar e rever sua prática, melhorar onde for necessário e aprimorar o que já está funcionando bem - todo esse movimento faz parte da educação, seja ela presencial ou a distância.

Nesse âmbito, mudam os espaços e tempos de ensinar e aprender. Transforma-se a forma de organizarmos o trabalho escolar. O espaço é outro, e as TIC integradas aos AVEA e demais sistemas tecnológicos surgem como possibilidade para que esse processo se articule com uma intenção de mudanças para (trans)formação dos sujeitos em um sentido mais amplo – para a vida, o trabalho e à sua atuação na sociedade, ou seja, um processo educacional que pode gerar desenvolvimento psíquico e intelectual. Para tal, abordaremos na sequência a Teoria da Atividade e as atividades de estudo como possibilidades para esse desenvolvimento psicointelectual.

4. TEORIA DA ATIVIDADE

Ao adotarmos como referencial teórico a perspectiva sócio-histórica, mais especificamente a Teoria da Atividade, o conceito de atividade de estudo assume papel de destaque na formação do pensamento teórico assentado na reflexão, análise e planejamento que conduz ao desenvolvimento psíquico (DAVIDOV, 1988). Nesse sentido, ao buscarmos nesse embasamento teórico, a orientação para abordarmos a formação profissional de professores a distância, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade pode fazer a diferença na formação psíquica e intelectual dos sujeitos envolvidos. Esse processo, compreende privilegiar uma sólida formação teórico-metodológica, acrescida de conteúdos e práticas necessárias ao desenvolvimento, reflexão e planejamento mental.

4.1 A ATIVIDADE NA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

Segundo Duarte (2003), a Teoria da Atividade tem alcançado divulgação internacional e, embora os nomes de Vygotsky, Luria e Leontiev sejam bastante conhecidos no Brasil, há entre pesquisadores brasileiros uma carência de trabalhos que focalizem especificamente a Teoria da Atividade, desde seus fundamentos até sua possível utilização como referencial para as pesquisas e estudo sobre a educação na sociedade contemporânea. Porém, atualmente já se encontram na literatura artigos científicos e outras produções (teses e dissertações) relacionadas com as áreas educacionais fundamentadas na Teoria da Atividade. Dentre esses podemos destacar: ARRUDA, (2003); SFORNI, (2003), LIBÂNEO, (2004); ASBAHAR, (2005), DAMIANI, (2006); ALBERTI, (2006); BERNARDES, (2006), (2009); NETO, (2006); MORETTI, (2007); BASSO, (2008); MARTINS, (2001) e outros. Relacionar teoria da atividade e atividades de estudo com a formação profissional de professores a distância é nosso desafio, especialmente quando se quer compreender as relações entre ensino-aprendizagem e

desenvolvimento.

Temos, então, na concepção sócio-histórica¹⁹, que a atividade é um conceito explicativo do processo de mediação. A atividade mediatiza a relação entre sujeito e a realidade objetiva. O ser humano não reage mecanicamente aos estímulos do meio em que está inserido, mas sim pela sua atividade, em contato com os objetos e fenômenos do meio. Assim age sobre eles, transforma-os e transforma a si mesmo.

O problema da atividade emerge nos estudos de Vygotsky pela primeira vez em seu artigo “A consciência como um problema da psicologia do comportamento”. Em sua discussão sobre o conceito de consciência, Vygotsky assumiu uma postura metodológica (postura metapsicológica, epistemologicamente orientada) que o ajudou a descobrir uma série de *atividades* capazes de servir de geradores de consciência (KOZULIN, 2002).

O conceito de atividade usado por Vygotsky está diretamente relacionado ao conceito de trabalho humano, conforme foi proposto na teoria marxista. Duarte (2001, p. 257) faz uma explanação em relação a esse significado de atividade relacionado ao trabalho:

o trabalho é, para Marx, uma atividade que distingue o ser social do ser natural, isto é, define a especificidade do ser humano como um ser histórico, social e cultural, por possuir essas três características: a de ser uma atividade conscientemente **dirigida por uma finalidade** previamente estabelecida na consciência, a de ser uma atividade **mediatizada pelos instrumentos** e a de ser uma atividade que **se materializa em produto social**, um produto que não é mais um inteiramente natural, um produto que é uma objetivação da atividade e do pensamento do ser humano (*grifos nossos*).

Dessa forma, a atividade humana é um dos mais importantes conceitos na abordagem sócio-histórica. Esse termo também foi desenvolvido por Alex Leontiev e surgiu como um desdobramento da teoria sócio-histórica culminando na formulação da Teoria da Atividade.

Segundo Zinchenko (*apud* LIBÂNEO, 2004) existem duas linhas de

¹⁹ Ao final desse trabalho apresentamos um Glossário com os principais termos da Teoria Sócio-histórica.

pesquisa dentro da mesma escola: a psicologia sócio-histórica de Vygotsky e a teoria psicológica da atividade de Leontiev, com pontos de divergências e convergências:

A principal diferença é que, para a psicologia histórico-cultural, o problema central foi e continua sendo a mediação da mente e da consciência. Para a teoria psicológica da atividade, o problema central era a orientação-objeto, em ambas as atividades mentais interna e externa. É claro que na teoria psicológica da atividade a questão mediação também apareceu, mas enquanto que para Vygotsky a consciência era mediada pela cultura, para Leontiev a mente e a consciência eram mediadas por ferramentas e objetos. (ZINCHENKO *apud* LIBÁNEO, 2004, p. 44)

De acordo com Kozulin (2002), a teoria de Vygotsky considera as funções mentais superiores como um objeto de estudo, os sistemas semióticos como mediadores, e a atividade como um princípio explanatório. Na teoria de Leontiev (1978b, p. 136), “a atividade, ora como atividade, ora como ação, desempenha todos os papéis, desde objeto até princípio explanatório”.

Assim, a base de sua teoria é a atividade. Atividade que possibilita a relação do homem com a sociedade, relação esta que apresenta a espiral dialética e que vai do interno ao externo a partir do surgimento da imagem, que passaria a ser convertida em imagem ideal (GOLDER, 2004). Dessa forma, a atividade interna “que se origina a partir da atividade prática externa, não se separa dela, mas conserva uma relação fundamental e bilateral com a mesma” (LEONTIEV, 1978b, p. 83). A consciência, nesse processo, deve ser considerada, não como um campo contemplado pelo sujeito no qual suas imagens e conceitos são projetados, mas como um movimento interno específico gerado pelo movimento da atividade humana (LEONTIEV, 1978b). A consciência atua ativamente sobre esta atividade. Através da atividade também se forma uma base estável para a personalidade, pois a partir das atividades, se dá a caracterização do ser humano, especialmente enquanto personalidade. Golder (2004) coloca que a personalidade é o momento interno de atividade.

A base real para a personalidade humana é o agregado de suas relações com o mundo, que são sociais por natureza, e que são realizadas, através de sua atividade, ou, mais precisamente, pelo agregado de suas atividades

multifacetadas (LEONTIEV, 1978b). Segundo o autor, “não se nasce personalidade, chega-se a ser personalidade por meio da socialização e da formação de uma endocultura, através da aquisição de hábitos, atitudes e formas de utilização dos instrumentos. A personalidade é um produto da atividade social e suas formas poderão ser explicadas somente nestes termos” (*apud* GOLDER, 2004, p. 129).

Leontiev (1978b, p. 13), ao falar da atividade como base da personalidade, coloca que “o desenvolvimento e a multiplicação dos tipos de atividade de um indivíduo não conduzem, simplesmente, a uma expansão de seu “catálogo””. Simultaneamente, o sujeito está envolvido em torno de várias atividades principais às quais as outras são subordinadas. Esse longo e complexo processo de desenvolvimento da personalidade tem seus estágios e seus limites. Assim, como base da personalidade, há relações que coordenam a atividade humana que é gerada pelo processo de seu desenvolvimento.

No entanto, como se expressa psicologicamente esta subordinação, esta hierarquia de atividades? O autor coloca que: “de acordo com a definição que aceitamos, chamamos de atividade um processo que é eliciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada” (*ibid.*, 1978b, p. 13). Ou seja, para haver uma atividade precisa existir uma relação entre motivos. Assim, chegamos à necessidade de analisar os motivos e considerar o desenvolvimento da atividade, sua transformação, o potencial para dividir sua função e aquele de seus deslocamentos que ocorrem dentro do sistema de processos que formam a vida de um indivíduo como uma personalidade.

4.2 COMPREENDENDO OS MOTIVOS, OS OBJETIVOS E AS CONDIÇÕES NA ESTRUTURA DE UMA ATIVIDADE

Leontiev (1978b) afirma que, na psicologia contemporânea, o termo “motivo” (motivação, fatores motivadores) pode dizer respeito a fenômenos completamente diferentes. Porém, não são esses diferentes fenômenos que o interessam, mas sim entender as relações entre **motivos** e **necessidades**. Para ele (p. 14),

a necessidade real é sempre uma necessidade de alguma coisa, que, no nível psicológico, as necessidades são mediadas pela reflexão psíquica, e de duas maneiras. Por um lado, os objetos que respondem às necessidades do sujeito aparecem diante dele dentro de suas características sensoriais objetivas. Por outro lado, as condições da necessidade, nos casos mais simples, assinalam-se e são sensorialmente refletidas pelo sujeito como resultado das ações de estímulos de recepção interna. Aqui, a mudança mais importante que caracteriza a transição para o nível psicológico consiste no começo da conexão ativa das necessidades com os objetos que as satisfazem.

(...)

Compreende-se que o sujeito, enquanto indivíduo, nasce com uma porção de necessidades. Mas deixe-me repetir mais uma vez: as necessidades, enquanto força interna, só podem ser realizadas na atividade. Em outras palavras, a necessidade aparece, em princípio, só como uma condição, um pré-requisito para a atividade, porém, assim que o sujeito começa a agir, ocorre imediatamente sua transformação, e a necessidade deixa de ser aquilo que era virtualmente, "em si mesma". Quanto mais prossegue o desenvolvimento da atividade, mais esse pré-requisito é convertido em seu resultado.

Leontiev (1978a) coloca que o termo "motivo" não é utilizado para designar o sentimento de uma necessidade e sim que, "motivo designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula" (p. 97).

A atividade é um sistema coletivo derivado de um objeto e de um motivo. No entanto, até o momento de sua primeira satisfação, a necessidade "não conhece" seu objeto; ele ainda precisa ser revelado. " Só como resultado dessa revelação, é que a necessidade adquire sua objetividade e o objeto percebido (representado, imaginado) vem a adquirir sua atividade provocativa e diretiva como função, isto é, torna-se um motivo" (LEONTIEV, 1978b, p. 14). O que impulsiona a direção da atividade é o motivo.

Assim, quando surgem novos motivos (ou quando uma ação transforma-se em atividade), cria-se uma nova atividade, chamada de atividade dominante. Mas o que leva o sujeito a passar de uma atividade a outra atividade dominante? Para responder a essa questão, Leontiev (1978a) coloca que é preciso definir dois conceitos para entender essa passagem. Os conceitos de atividade e ação. Segundo ele (p. 296):

Nem todo o processo é uma atividade. Nós designamos apenas por este termo os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhes é própria. Assim, os processos de memorização não são, propriamente falando, uma atividade, pois não realizam, regra geral, qualquer relação autônoma com o mundo e não respondem a qualquer exigência particular.

Dessa forma, por atividade, designamos “os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato daquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o sujeito a uma dada atividade, isto é, com o motivo” (*ibid.*, 1978a, p. 296) A decomposição de uma ação supõe que o “sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da ação e o seu objeto. Se não a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito” (*ibid.*, 1978a, p. 79). Com a ação (que é entendida como a unidade principal da atividade humana), surge assim a “unidade” fundamental, social por natureza, do psiquismo humano, o sentido racional para o ser humano daquilo para o qual sua atividade se orienta. Nessa relação o sujeito precisa ter presente a ligação que existe entre o objeto de uma ação (seu fim) e o gerador da atividade (seu motivo).

Podemos dizer que um estudante, que, preparando-se para um exame, lê um livro de História, está em um desses processos chamado atividade? Segundo Leontiev, não é possível responder diretamente. Para analisar a caracterização psicológica do processo, ou seja, o que essa atividade representa para o sujeito, é fundamental procurar identificar os motivos da ação.

Suponhamos que um colega informe ao sujeito (leitor do livro de História) que o livro que ele está lendo não é necessário para a preparação do exame. O sujeito pode largar o livro imediatamente ou continuará a lê-lo. Nesse último caso, o motivo da leitura é o conteúdo do livro o que o incitava a leitura. Essa leitura satisfazia uma necessidade particular do estudante, uma necessidade em querer saber, compreender aquilo sobre que tratava o livro.

Se, pelo contrário, ao saber que o livro não é necessário ao exame, ele deixa a leitura de lado, o motivo da leitura não é o conteúdo, mas apenas a necessidade de passar no exame. O propósito da leitura não coincidia, portanto, com o que levava o aluno a ler. A leitura não era uma atividade propriamente dita. A

atividade era a preparação para o exame.

Outro aspecto a ser considerado na atividade é que ela está associada a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos. “Essas impressões não dependem de processos isolados, particulares, mas são sempre determinadas pelo objeto, o desenrolar e a espécie de atividade de que fazem parte integrante” (1978a, p. 297).

Assim, a atividade é distinta daquilo que é designado como ação. Segundo Leontiev (1978a, p. 297-298) “uma ação é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo a que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada”. Essa ação está ligada a certa necessidade. É a carência de algo que experimenta o sujeito. A necessidade provoca sua tendência à busca, motiva o sujeito a agir por meio de diferentes ações, quer no plano material, quer no plano ideal, utilizando-se de vários instrumentos que são estratégias de ação, operacionalizando-as por meio da manipulação de instrumentos para satisfazer a necessidade inicial. Na realização de uma determinada ação, é possível desencadear outras ações em seu processo.

Conforme Leontiev (1978a), a atividade implica um sentido. O sentido se dá na relação objetiva que se reflete no cérebro do sujeito (sentido consciente), entre “aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato” (*ibidem*, p. 97). Ou ainda, em outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. É uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. Portanto, para encontrar o sentido pessoal da atividade devemos descobrir o motivo que lhe corresponde.

Assim, no exemplo dado anteriormente, se o estudante somente lê até o momento em que sabe que a sua leitura não é necessária para a preparação do exame, trata-se de uma ação. Isso por que aquilo para que o estudante tende de fato (tomar conhecimento do conteúdo do livro) não é o seu motivo. O que o incita a ler é a necessidade de passar no exame. Então, aquilo para o qual a sua leitura se dirigia não constitui uma atividade, sendo que sua atividade principal era passar no exame, pois era isso o que induzia a ler.

Por outro lado, “não levando o objeto da ação, por si próprio, a agir, é

necessário, para que a ação surja e se realize, que o seu objeto apareça ao sujeito na sua relação com o motivo da atividade em que entra esta ação” (LEONTIEV, 1978a, p. 298). Ou seja, essa relação aparece ao sujeito sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Se ele continuasse a leitura, motivado pelo objeto da atividade, o motivo coincidiria com o objeto, ou seja, o propósito da leitura seria apropriar-se do seu conteúdo e este fim imediato mantém uma relação determinada com o motivo da atividade que é triunfar no exame. Dessa forma, poderíamos afirmar que o estudante se encontrava psicologicamente em atividade. Quando o motivo da atividade passa para o objeto da ação, a ação transforma-se em uma atividade. E isso pode provocar mudanças na atividade principal (LIBÂNIO, 2004).

Portanto, há uma relação particular entre atividade e ação. E, nessa relação acontecem as passagens de uma fase de desenvolvimento a outro. Desse modo:

O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade. Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira, com efeito, que nascem novas atividades. É este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de uma atividade dominante e, por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro. (LEONTIEV, 1978a, p. 298)

Além disso,

os antigos motivos perdem a sua força motora, nascem novos motivos que conduzem a uma reinterpretação das suas antigas ações. A atividade que desempenha precedentemente o papel preponderante começa eliminar-se e a recuar para segundo plano. Aparece uma atividade dominante nova e com ela começa um novo estágio de desenvolvimento. (LEONTIEV *apud* SFORNI, 2003, p. 83)

Para Leontiev (1978a) o que diferencia uma atividade da outra é o seu *objeto*, ou seja, o seu *motivo real*, uma vez que ambos devem coincidir dentro de uma atividade. O motivo que impulsiona a atividade “pode ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente como existente só na imaginação, na ideia” (*apud* MORETTI, 2007, p. 87).

Segundo Moretti (2007, p. 86) “o fundamental, é que o objeto, ou motivo real sempre responda a uma necessidade criada pelo sujeito e é este objeto

que confere a direção à atividade”. Desta forma, assim como o motivo, também a necessidade que motiva a atividade pode ser “tanto de nível cognitivo quanto de nível material” (MOURA *apud* MORETTI, 2007, p. 86). Portanto, temos uma necessidade material se o objeto da atividade for um produto material, fruto de ações na atividade prática externa do sujeito (por exemplo: a sede é uma necessidade material). Por outro lado, se a necessidade for cognitiva motiva uma atividade cognoscitiva que tem como objeto um produto ideal, por exemplo uma teoria, um conceito (MORETTI, 2007).

Referindo-se ainda aos motivos, Leontiev (1978a) diz que é possível identificarmos os chamados “motivos compreensíveis e os motivos eficazes” (p. 299). Os motivos compreendidos não coincidem com o objeto da atividade. O autor apresenta o exemplo de uma criança da 1ª série que não consegue se entregar aos seus deveres escolares. Ela tenta por todos os meios afastar-se do momento em que terá que fazê-los, sempre se distraindo com outras coisas. Ela sabe que é preciso fazer as lições por diversos motivos: notas, para agradar os pais, é uma obrigação...mas isso tudo não é o suficiente para que faça seus deveres. Caso os pais digam a essa criança que, enquanto não fizer os deveres não vai brincar, prontamente ela se entrega ao trabalho e faz seus deveres. O seu motivo (brincar) não coincide com o objeto de sua atividade (as lições). O motivo que age verdadeiramente é o de obter a possibilidade de ir brincar. Esses são os motivos apenas compreendidos. No entanto, são os motivos compreendidos que se tornam motivos eficazes, pois são eles que agem realmente. Assim, “os motivos apenas compreendidos transformam-se, em determinadas condições, em motivos eficientes. É assim, que nascem novos motivos e, por consequência, novos tipos de atividade” (LEONTIEV, 1978a, p. 299).

As condições objetivas de realização da atividade irão determinar quais os instrumentos serão utilizados, bem como as operações que o sujeito realizará nesse processo de objetivação de um resultado ideal. O conceito de atividade de Leontiev (1978b), requer que sejam realizadas ações e operações direcionadas a um fim, as quais visam à produção de instrumentos que possibilitam estabelecer relação entre motivo e objetivo da atividade em si. Assim, Leontiev sugeriu o seguinte desdobramento da atividade: **atividade** corresponde a um *motivo*, **ação**

corresponde a um *objetivo* e **operação** depende das *condições* para sua realização. Apesar de diferentes, esses elementos estão em constante movimento, dependendo de como se constitui, na atividade, o motivo que a direciona.

A *ação* é o componente básico da atividade. É um meio de realizar a atividade e, conseqüentemente, de satisfazer o motivo. O traço característico de uma *ação* é o fato de que é sempre orientada para um objetivo, almeja satisfazer um objetivo particular. A *ação* está relacionada com a finalidade do objeto de estudo.

No que diz respeito às *operações*, estas consistem no modo de execução de uma *ação* dependem das condições para a realização de uma determinada *ação*. A parte operacional de uma *ação* refere-se às circunstâncias específicas que estão em volta de sua execução. As *operações* constituem o meio pelo qual uma *ação* é realizada e podem ser de ordem prática e intelectual (*ações mentais*). Podemos dizer que na aprendizagem de qualquer *ação* complexa os elos que a compõem se formam inicialmente como *ações* separadas e só se transformam em *operações* posteriormente. Nesse aspecto, cabe ressaltar que uma *operação* não é simplesmente um ato mecânico que é aprendido como tal. Segundo Sforni (2003, p. 88), temos que:

Para que a *operação* possa ser trazida a consciência, quando diante de uma situação-problema, é fundamental que ela tenha se formado inicialmente como *ação*, processo em que cada movimento é consciente para o sujeito, e somente depois transformado em prática automatizada. Caso a *operação* não tenha percorrido esse processo, não sendo consciente, permanece estagnada, vinculada apenas à situação na qual foi aprendida. Não é efetivamente de domínio do sujeito, pois não pode ser acionada conscientemente diante de outra situação.

Isso significa que a transformação de uma *ação* em *operação* permite a passagem à execução de *ações* mais complexas, que podem por sua vez aparecer novas *operações* suscetíveis de levar a novas *ações* e conseqüentemente isso gera desenvolvimento e aprendizagem, desde que seja um processo consciente. Segundo Sforni (2003) o centro da atenção do sujeito está na nova *ação* da qual a *operação* faz parte, está no desenvolvimento de um processo novo vinculado à motivos superiores. “Enquanto a *ação* não se transforma em *operação* há um longo período de transição marcado por avanços e recuos, até que finalmente passa a ser

de domínio voluntário do sujeito, acionado para realizar outras ações de caráter mais complexo” (p. 89).

Deste modo, a atividade humana não pode existir a não ser em formas de ações ou grupo de ações que lhes são correspondentes. A principal característica que *distingue* uma atividade de outra, porém, é a “diferença de seus objetos. É exatamente o objeto de uma atividade que lhe dá uma direção determinada”, sendo o objeto de uma atividade o seu verdadeiro motivo (LEONTIEV, 1978a, p. 62).

Portanto, os **elementos estruturais da atividade** são: **atividade-ação-operação** e suas correlativas são **motivo-objetivo-condição**. A unidade central da análise da sua teoria é a atividade. E esta subentende três dimensões: motivos-fins, ações-procedimentos e objetos, meios e fins. Assim, a realização de uma atividade envolve: sujeito-objeto-ferramentas. O quadro abaixo mostra esses níveis hierárquicos da atividade:

Quadro 4 – Níveis hierárquicos da atividade segundo Leontiev (1978b)

NÍVEL	ORIENTAÇÃO
ATIVIDADE	MOTIVO
↑↓	↑↓
AÇÃO	OBJETIVO-FINALIDADE
↑↓	↑↓
OPERAÇÃO	CONDIÇÕES-INSTRUMENTO

Conforme quadro acima, a estrutura atividade-ação-operação não é estanque. A ação pode transformar-se em atividade, ou seja, uma ação que em princípio era realizada apenas como parte de uma atividade passa a ter para o sujeito um motivo em si. Assim, segundo Sforni (2003), essa ideia de movimento é uma grande contribuição para o ensino, pois é um movimento contínuo de desenvolvimento do sujeito. Para isso, a autora destaca os seguintes aspectos da atividade que fundamentam esse desenvolvimento:

- 1) Para que uma atividade tenha significado para o sujeito, é necessário que ela seja desencadeada por um motivo;
- 2) Para que as ações passem para um lugar inferior na estrutura da atividade, tornando-se operações, é preciso que novas necessidades ou motivos exijam ações mais complexas;
- 3) Para que, subjetivamente, o sujeito sinta novas necessidades ou motivos que o estimulem a agir em um nível superior, é preciso que esteja inserido em um contexto que desencadeie, objetivamente, a necessidade de novas ações;
- 4) Para que uma operação seja automatizada de forma consciente, é necessário que ela se estruture inicialmente na condição de ação (SFORNI, 2003, p. 90).

Da mesma forma, Davidov (1988, p. 258) faz um apanhado das principais teses que compõem a teoria psicológica da atividade elaboradas por Leontiev:

- 1) O objeto da psicologia é o estudo da atividade integral do sujeito em todas as suas formas e tipos, em suas passagens e transformações mútuas, em seu desenvolvimento filogenético, histórico e ontogenético;
- 2) A atividade inicial e básica é a externa, objetual, sensório-motora da qual se deriva a atividade interna psíquica da consciência individual, ambas as formas de atividade têm origem histórico-cultural e uma estrutura em princípio comum;
- 3) Os componentes da atividade que se transformam mutuamente são: necessidade-motivo-finalidade-condições e as correlativas a elas são atividade-ação-operação;
- 4) Os principais processos da atividade são a interiorização de sua forma externa, interiorização que leva à formação da imagem subjetiva da realidade e a exteriorização de sua forma interna como

objetivação (transformação de algo subjetivo em objetivo) da imagem, como seu trânsito a propriedade ideal do objeto;

5) A propriedade constitutiva da atividade é seu caráter objetual; inicialmente a atividade é determinada pelo objeto e logo é mediatizada e regulada pela imagem como seu produto subjetivo;

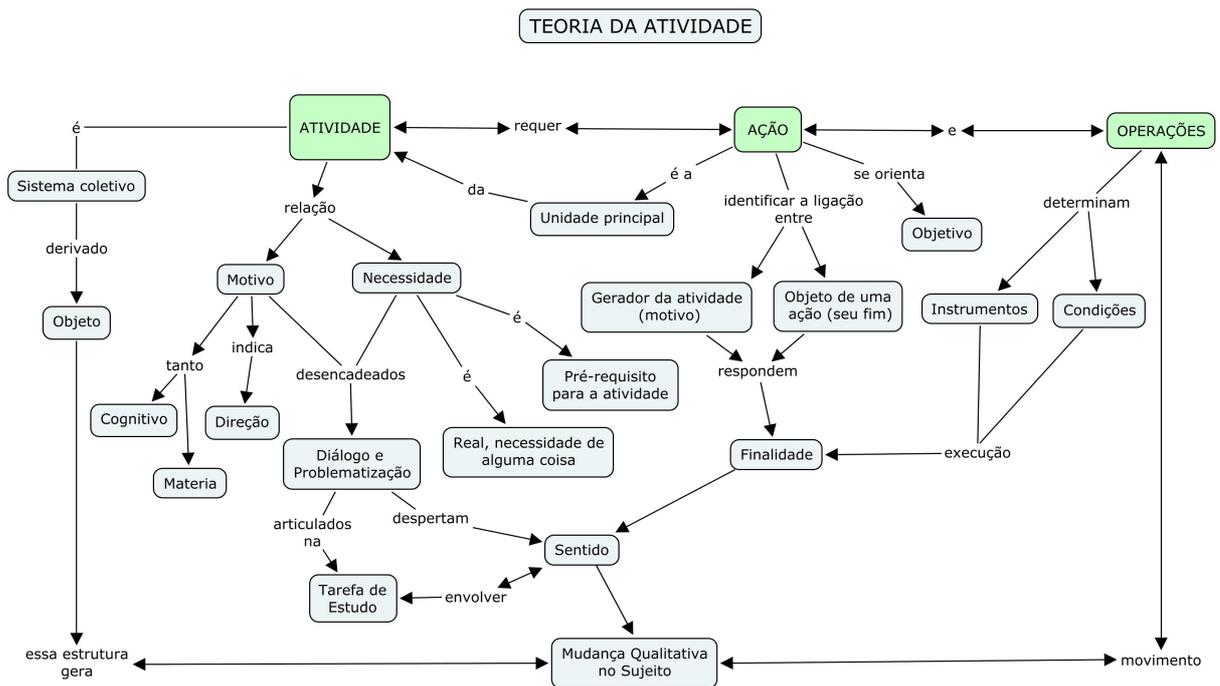
6) A determinação objetual da atividade é possível graças a uma qualidade especial: a plasticidade universal, e a semelhança das propriedades, relações e vínculos do mundo objetivo-objetual;

7) O caráter objetual da atividade se realiza por meio do estado de carência que se transforma em necessidade do sujeito e por meio das ações de busca e de prova que tem a função de se assemelhar;

8) A atividade e seus componentes se dividem e se ampliam segundo uma lei determinada, a que correspondem à diferenciação e integração das imagens subjetivas que os orientam.

Segue abaixo, uma rede conceitual apontando os principais conceitos da Teoria da Atividade:

Figura 1 – Rede Conceitual – Teoria da Atividade



4.3 A ATIVIDADE DE ESTUDO E O ENSINO DESENVOLVIMENTAL EM DAVIDOV

Davidov (1988), que também trata do conceito de atividade, mais especificamente atividades de estudo, coloca que o início da aprendizagem e a educação escolar são momentos de mudança essenciais na vida dos alunos, pois começam novas obrigações que influenciam diretamente o seu desenvolvimento. Com o ingresso na escola, o sujeito passa por um momento de profundas mudanças internas, pois começa a assimilar os fundamentos das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, que estão ligados à consciência e ao pensamento teórico das pessoas. A assimilação dessas formas de consciência social e as formações espirituais correspondentes pressupõem que os alunos realizem uma atividade adequada para essa fase de desenvolvimento e aprendizagem. Uma atividade que tem uma estrutura diferenciada, portanto chamada de atividade de estudo.

De acordo com o autor, a ideia fundamental dessa teoria foi criada na Escola Científica de Vygotsky, que por sua vez pressupõe que o ensino e a educação constituem as formas universais do desenvolvimento psíquico dos alunos;

nelas se expressam as colaborações entre professores e alunos orientadas para que se apropriem das riquezas da cultura material e espiritual elaboradas pela humanidade. Segundo Davidov (1988),

o ensino e a educação são os meios com que os adultos organizam a atividade para os alunos e, graças a sua realização estes reproduzem em si as necessidades surgidas historicamente, indispensáveis para a solução com êxito das diversas tarefas da vida produtiva e cívica das pessoas. (p. 243, tradução nossa)

Conforme o mesmo autor, no processo de estudo, com atividades diretivas²⁰ os alunos aprendem conhecimentos e habilidades correspondentes aos fundamentos das formas de consciência social, bem como desenvolvem as capacidades surgidas historicamente que estão na base da consciência e do pensamento teórico, ou seja, a reflexão, a análise e o experimento mental. Isso significa dizer, que os conteúdos da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos.

O termo “atividade de estudo” indica um dos tipos de atividade reprodutiva crítica dos alunos e não quer dizer que seja a única maneira de aprender, pois se aprende nas formas mais diversas de atividades. No entanto, o que diferencia uma atividade de estudo de outras atividades é que aquela tem um conteúdo e uma estrutura especial, ou seja, ela necessariamente exige um planejamento definido com finalidades a serem alcançadas. Nessa perspectiva, a atividade de estudo precisa ser diretiva e a principal nas atividades dos alunos, pois a partir da realização das atividades escolares, os alunos desenvolvem a capacidade de organização para outras.

As atividades escolares no decorrer de nossa vida de estudantes geralmente se apresentam com um conteúdo (conhecimento teórico) e uma estrutura planejada, ou seja, realizamos atividades de estudo. Contudo, dependendo da etapa de nosso desenvolvimento, demonstramos outros interesses e a atividade principal não é somente a de estudo. Por exemplo, quando ingressamos no ensino superior, muitas vezes associamos nossas atividades de estudo com atividades

²⁰ No texto original o autor usa “rectoras” que, segundo o dicionário de espanhol “El pequeño Larousse”, o termo *rectora* significa pessoa que governa ou sinaliza a direção ou orientação de algo (2002, p. 860).

profissionais.

Uma vez que, além das atividades de estudo, existem outras atividades específicas conforme o sujeito se desenvolve, na teoria da atividade encontramos uma periodização para cada idade, um período peculiar e qualitativamente específico da vida do ser humano, os quais correspondem à um determinado tipo de atividade principal. Sua mudança caracteriza a sucessão dos períodos evolutivos. Em cada atividade principal surgem e se constituem as correspondentes formações psicológicas, cuja sucessão configura a unidade do desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Assim temos as seguintes atividades:

1) A comunicação emocional direta – é própria dos bebês até um ano. E, devido à tal comunicação, se forma nos bebês a necessidade de comunicação com outras pessoas, a comunidade psíquica com elas.

2) Atividade objetual-manipulatória – é característica em crianças de 1 a 3 anos. Realizando essa atividade, em colaboração com adultos a criança reproduz os procedimentos de ação com as coisas, elaborados socialmente; surgem a linguagem, a designação de sentido das coisas, a percepção categorial generalizada do mundo objetual e o pensamento concreto em ações. A formação nova central dessa idade é o surgimento na criança da consciência.

3) Atividade do jogo – é mais característica em crianças de 3 a 6 anos. Em sua realização surgem a imaginação e a função simbólica, a orientação em sentido geral das relações e ações humanas. A capacidade de separar nelas os aspectos de subordinação e direção.

4) Atividade de estudo – realizada pelas crianças com idade entre 6 e 10 anos. Sobre sua base surgem nos escolares a consciência e o pensamento teórico, desenvolvem-se as capacidades correspondentes (reflexão, análise e planejamento mental) e também as necessidades e os motivos de estudo.

5) Atividade socialmente útil – inerente aos sujeitos de 10 a 15 anos, incluem formas como as de trabalho, de estudo, de organização social, desportiva e artística.

6) Atividade de estudo e profissional - incluem alunos de nível superior e das escolas técnicas (entre 15 e 18 anos). Graças à esta atividade se desenvolve a necessidade de trabalhar, conforme os interesses profissionais. Começam a formar-se as atitudes investigativas, a capacidade de construir planos para o futuro, as qualidades ideológicas e morais, cívicas, etc. (LEONTIEV *apud* DAVIDOV, 1988, p. 75).

Davidov e Márkova (1987) esclarecem que na idade escolar avançada a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio para orientação e preparação profissional, ocorrendo o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, com uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora. A etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade. Os elementos investigativos que existem na atividade principal do adulto jovem favorecem o desenvolvimento ulterior de seus interesses cognitivos, da consciência e do pensamento teórico, que se converte na base para o seu sucesso profissional.

No caso dos professores-alunos do curso de graduação em Pedagogia a Distância (PEAD) da UFRGS, como não haviam tido a oportunidade de ingressar no ensino superior conforme as etapas de atividades principais do desenvolvimento humano, não vivenciaram dessa forma atividades de estudo e profissionais, mas sim “atividade profissional e de estudo”, pois as atividades de estudo acontecem após consolidarem sua atividade profissional. Por isso, são chamados “professores-alunos” e não ao contrário. Além disso, eles vêm em busca de atividades de estudo que propiciem condições para melhorar seu trabalho e que sejam socialmente úteis na sua formação profissional, a qual de certa forma podemos chamar de continuada, já que nesse momento precisam reconstruir a teoria com as reflexões do que fazem ou faziam na prática e reelaborar suas aprendizagens. A atividade que dá sentido ao

estudo está envolvida em um esforço de melhorar sua condição de trabalho e reconstruir-se como sujeito do conhecimento.

4.3.1 Atividade de Estudo e sua Estrutura

No caso da educação, as atividades de estudo servem para ensinar os conceitos que os alunos precisam aprender durante a formação escolar. Se eles aprenderem a realizar as atividades propostas pelo professor, conseqüentemente, isso também influenciará no seu desenvolvimento psíquico geral e na formação de sua personalidade, bem como, na realização de novas tarefas em que provavelmente terão condições de contextualizar com o que aprenderam anteriormente. Da mesma forma, o seu envolvimento (interesse) nas atividades de estudo incidirá diretamente no seu futuro enquanto profissional. Isto é, a aprendizagem escolar além de promover a aquisição dos conteúdos ou habilidades específicas, consiste também em uma via de desenvolvimento psíquico e intelectual.

A atividade de estudo é, portanto, o movimento de formação do pensamento teórico, assentado na reflexão, análise e planejamento, que conduz ao desenvolvimento psíquico (DAVIDOV, 1988). Pensamento, entendido por Davidov (1988), como sendo as representações surgidas graças à imaginação na atividade objetual sensorial das pessoas e em suas comunicações e que, começaram a servir cada vez mais como meio para planejar as ações futuras. Isso pressupõe a comparação de suas diversas variantes e a opção pela melhor.

Desse modo, graças a isto, as representações se fizeram objeto da atividade do ser humano sem uma inferência direta às coisas. Surgiu uma atividade que permite transformar as imagens ideais, os projetos das coisas sem precisar recorrer às coisas em si. “A mudança do projeto da coisa, apoiado na experiência de suas transformações práticas, gera esse tipo de atividade subjetiva do homem que em filosofia se chama pensamento” (p. 121).

Para o autor, pensar significa inventar, construir na mente o projeto idealizado (correspondente à finalidade da atividade, sua ideia) do objeto real que deve ser o resultado do processo laboral pressuposto. Pensar significa transformar,

em correspondência com o projeto ideal e o esquema idealizado da atividade, a imagem inicial do objeto de trabalho em um ou outro objeto idealizado.

Portanto, na resolução de uma atividade de estudo o aluno aprende como encontrar soluções gerais para problemas específicos e básicos. A partir do que ele aprendeu dos conceitos consegue contextualizar e aplicar em outras situações, na solução de novas atividades. E, segundo Davidov (1988), ao entender o conhecimento teórico o aluno consegue “expressar esse entendimento em forma de conceitos. Ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo” (p. 126) e poder usá-lo em novas situações de aprendizagem.

Assim, o conteúdo da atividade integral está relacionado com os conceitos de necessidade e motivo, com o processo de determinação do conteúdo objetivo deles. Por isso, a análise da atividade concreta do sujeito pode ser realizada somente quando se definem as necessidades e os motivos dessa atividade, quando se define seu conteúdo objetivo. Nessa estrutura da atividade dada por Leontiev, Davidov (1999), acrescenta ainda o desejo. Para ele, o desejo é o núcleo básico da necessidade. Assim, as ações, como formações integrais, podem ser conectadas somente com necessidades baseadas em desejos. A atividade do ser humano tem uma estrutura complexa e seus componentes são: o desejo, as necessidades, os motivos, as finalidades, as tarefas, as ações, as operações que se encontram em permanentes inter-relações e transformações (*ibid.*, 1999).

Nesse âmbito, o autor ressalta a importância das relações entre a afetividade e a cognição, sendo que as ações humanas são impregnadas de sentidos subjetivos e, conseqüentemente o sentido pessoal que atribuímos à atividade é influenciado pelas nossas relações sociais, históricas e culturais.

Portanto, dependendo dessas situações, um ou outro motivo estimula o sujeito a realizar uma tarefa, a pôr em manifesto a finalidade que, estando representada em determinadas condições, requer o cumprimento de ações encaminhadas a criar ou obter o objeto que responde aos requerimentos do motivo e que satisfaz a necessidade. “O procedimento e o caráter do cumprimento da ação dirigida a resolver a tarefa estão determinados pela finalidade da ação, ao mesmo

tempo em que as condições concretas que entram na ação dada” (DAVIDOV, 1988, p. 32).

Na análise das tarefas de estudo propostas na formação profissional de professores, procuramos compreender o que levava os professores-alunos a realizar a tarefa proposta, ou seja, identificar as ações que os levaram a criar ou obter o objeto. Essas ações correspondiam à finalidades, que conseqüentemente satisfaziam uma necessidade e estabeleciam as condições para os professores-alunos operarem e realizarem a atividade. Nessa análise foi preciso considerar também que a atividade caracterizava-se pelos meios, ou seja, pelos processos que permitiam a sua execução. Portanto, nesse estudo foi indispensável examinar a categoria “atividade” em toda sua plenitude: sua estrutura, sua dinâmica, suas diferenças, tipos e formas, pois “atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas também um sistema que possui estrutura, seus trânsitos e transformações internas, seu desenvolvimento” (LEONTIEV *apud* DAVIDOV, 1988, p. 253).

Davidov (1988) coloca ainda que, quaisquer que sejam as condições e formas em que transcorre a atividade, ela é sempre um sistema incluído nas relações sociais; fora delas não existe. “A atividade está determinada pelas formas de comunicação material e espiritual, geradas pelo desenvolvimento da produção. As condições sociais da atividade dos indivíduos concretos geram seus motivos e finalidades, os meios e os procedimentos de realização” (p. 253).

Além disso, o autor caracterizou a atividade de estudo da seguinte forma: primeiro ela deve ter todos os atributos do conceito geral de atividade, conforme tratamos no item anterior. Segundo, essa atividade tem um conteúdo específico dirigido ao objeto. Terceiro, a atividade de estudo envolve uma criação ou reformulação de elementos. Portanto, “a necessidade da atividade de estudo estimula os alunos a assimilarem os conhecimentos teóricos e os motivos a assimilar os procedimentos de reprodução-crítica destes conhecimentos por meio das ações de estudo, dirigidas a resolver as tarefas de estudo” (DAVIDOV, 1988, p. 178).

Dessa forma, quando o professor apresenta uma atividade de estudo

os alunos desenvolverão os seguintes procedimentos: 1) fazer uma **análise do material didático** procurando investigar se existe uma relação geral com outros materiais estudados para a resolução da atividade de estudo problematizadora proposta (busca de relações com o conhecimento que o aluno já possui) e fazendo uma construção da abstração e da generalização substancial; 2) construção da ideia **central** ou dos conceitos principais para a sua elaboração e do objeto mental concreto; e 3) **domínio do procedimento** geral de construção do objeto estudado, ou seja, entendimento do que precisa ser feito, de que modo que efetivamente se comprove o que aprendeu realizando a tarefa (DAVIDOV, 1988).

A partir desses procedimentos, a resolução de tarefas de estudo no contexto da formação de professores potencializa a aprendizagem dos conhecimentos teórico-científicos-tecnológicos e não se constituem ações de repasse de informações, pois para a resolução da atividade de estudo, o autor propõe a realização de uma tarefa de estudo de caráter problemático. A problematização estimula o pensamento dos alunos no sentido de explicar o que ainda não é conhecido, de assimilar novos conceitos e procedimentos de ação, sendo que, o desenvolvimento cognitivo está associado à resolução de problemas. Nesse sentido, o ensino de caráter problemático não se transmite aos alunos de forma acabada, mas é adquirido em um processo de atividade cognoscitiva autônoma em presença da situação problemática.

Segundo Davidov (1988), essa situação problemática permite pôr em descoberto as condições de origem desses conhecimentos. Ou ainda, "a exposição de caráter problemático está estreitamente ligada com o emprego no ensino do método investigativo" (1988, p. 169, tradução nossa). Portanto, a implicação geral e o papel geral da tarefa de estudo no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos serão os mesmos (a princípio) que os da educação baseada em problemas.

Da mesma forma, Tudge (2003) em suas investigações têm apresentado que "a interação social entre pares que sustentam perspectivas diferentes acerca de um problema é um meio sumamente eficaz para induzir o desenvolvimento cognitivo" (p. 191, tradução nossa). Dessa forma temos que, a tarefa de estudo de caráter problemático além de promover a aprendizagem em

colaboração proporciona desenvolvimento cognitivo.

Conforme vimos, para Davidov (1988) a atividade de estudo se concretiza em tarefas envolvendo problematizações. Assim o conteúdo da atividade de estudo se constitui pelos conhecimentos teóricos. Esses conteúdos são simultaneamente sua necessidade. Na formação nos alunos da atividade de estudo tem lugar sua concretização na diversidade de motivos que exigem deles a realização de ações de estudo. Os motivos das ações de estudo impulsionam os alunos a assimilar os procedimentos de reprodução crítica desses conhecimentos teóricos. Durante o cumprimento das ações de estudo, espera-se que eles dominem, antes de tudo, os procedimentos de reprodução crítica dos conceitos, imagens, valores e normas concretas e, por meio desses procedimentos, assimilem o conteúdo dos conhecimentos teóricos.

Para tal, a estrutura da atividade de estudo composta por uma tarefa de caráter problemático inclui os seguintes componentes:

- a) a compreensão pelos alunos das tarefas de estudo (transformação dos dados da tarefa);
- b) a realização pelos alunos das ações de estudo (relações, princípios, ideias-chave, modelação...);
- c) ações de controle sobre o cumprimento das ações anteriores e;
- d) ações de avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324-325).

Em síntese, a partir do cumprimento dessas ações, podemos dizer que a **estrutura da atividade de estudo** inclui: uma **tarefa (problema) e ações (de aprendizagem, controle e avaliação)**.

Davidov (1988) coloca as ações de controle e avaliação ao nível dos estudantes. No entanto, compreendemos que esta etapa deve ser realizada também

pelo professor. Entendemos esse controle como uma forma de acompanhamento sobre o cumprimento das ações que possibilitam professores e alunos analisarem os avanços e obstáculos na aprendizagem durante a resolução da tarefa, levando em consideração o que será necessário para os próximos planejamentos. Um nível de desenvolvimento suficientemente elevado das operações permite a execução de ações mais complexas, que podem por sua vez fazer aparecer novas operações suscetíveis de levar à novas ações (ALBERTI, 2006).

Em se tratando da avaliação, ambos professores e alunos realizam-na em torno das atividades trabalhadas. A avaliação também dá suporte para elaborar os próximos planejamentos, com base nas observações e registros realizados durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (id., 2006).

Percebe-se que as relações sociais são a base de constituição de nossas atividades. Ao pensarmos em uma prática dialógica e problematizadora a relação professor-aluno é fundamental. De acordo com essa proposta, os alunos devem ser sujeitos ativos (no sentido de superar uma prática mecânica) na realização de tarefas de estudo. Para tal, é importante elaborar tarefas que gerem os motivos de cognição. O que são esses motivos? São motivos cujos fins não correspondem diretamente às necessidades biológicas naturais. Esses motivos de cognição são um fato psicológico decisivo pois, consistem no deslocamento dos motivos de uma ação para uma necessidade de conhecer. Vai além de uma necessidade básica como a sede ou a fome. Para Leontiev, (1978b, p. 108),

o conhecimento, como fim consciente de uma ação, pode ser estimulado por um motivo que responde à necessidade natural de qualquer coisa. Mas a transformação deste fim em motivo é também a criação de uma necessidade nova, neste caso de uma necessidade de conhecimento.

Esse motivo nos leva à um desenvolvimento e apropriação da cultura historicamente desenvolvida pelos seres humanos. Como provocar esses motivos? Um dos caminhos que consideramos provocador de necessidade de conhecimento é o ensino de caráter dialógico e problemático (FREIRE²¹, 2005; DAVIDOV, 1988). A necessidade leva à uma atividade e o ensino dialógico-problematizador sugere um

21 A educação dialógico-problematizadora Freireana será abordada no Capítulo 5.

caminho viável possível para desencadear essa necessidade de conhecer.

Portanto, unindo as perspectivas acima às ideias de Freire (2005), podemos chamar essas atividades de: “atividades de estudo dialógico-problematizadoras” (ALBERTI, 2006; ALBERTI; DE BASTOS, 2008). Assim, ao propor uma tarefa de estudo, o diálogo e a problematização tornam-se possibilidade de criação ou de uma reformulação dos elementos presentes na tarefa de estudo, sendo essa criação ou reformulação característica essencial de uma atividade de estudo desenvolvimental, pois essa é uma das possibilidades que leva ao desenvolvimento cognitivo dos alunos e não apenas uma reprodução daquilo que é dado na tarefa.

Apontamos, para finalizar, os conceitos principais da Teoria da Atividade, considerando os pressupostos teóricos de Leontiev e Davidov e que podem fazer parte do desenvolvimento de atividades de estudo mediadas por tecnologias. Destacamos então o *planejamento* em torno da organização conceitual da aula. Esse planejamento sustenta o *diálogo-problematizador* implementado a partir de *atividades de estudo e profissional* planejadas, com suas correspondentes *ações e operações*. A *orientação* das atividades de estudo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e para promover o amadurecimento das aquisições que estão na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). O controle diz respeito ao *acompanhamento* da realização das atividades de estudo, possibilitando analisar os avanços e obstáculos na aprendizagem. Ao final, realiza-se a *avaliação* em torno das atividades trabalhadas para rever as próximas propostas de atividades e também para avaliar o processo como um todo.

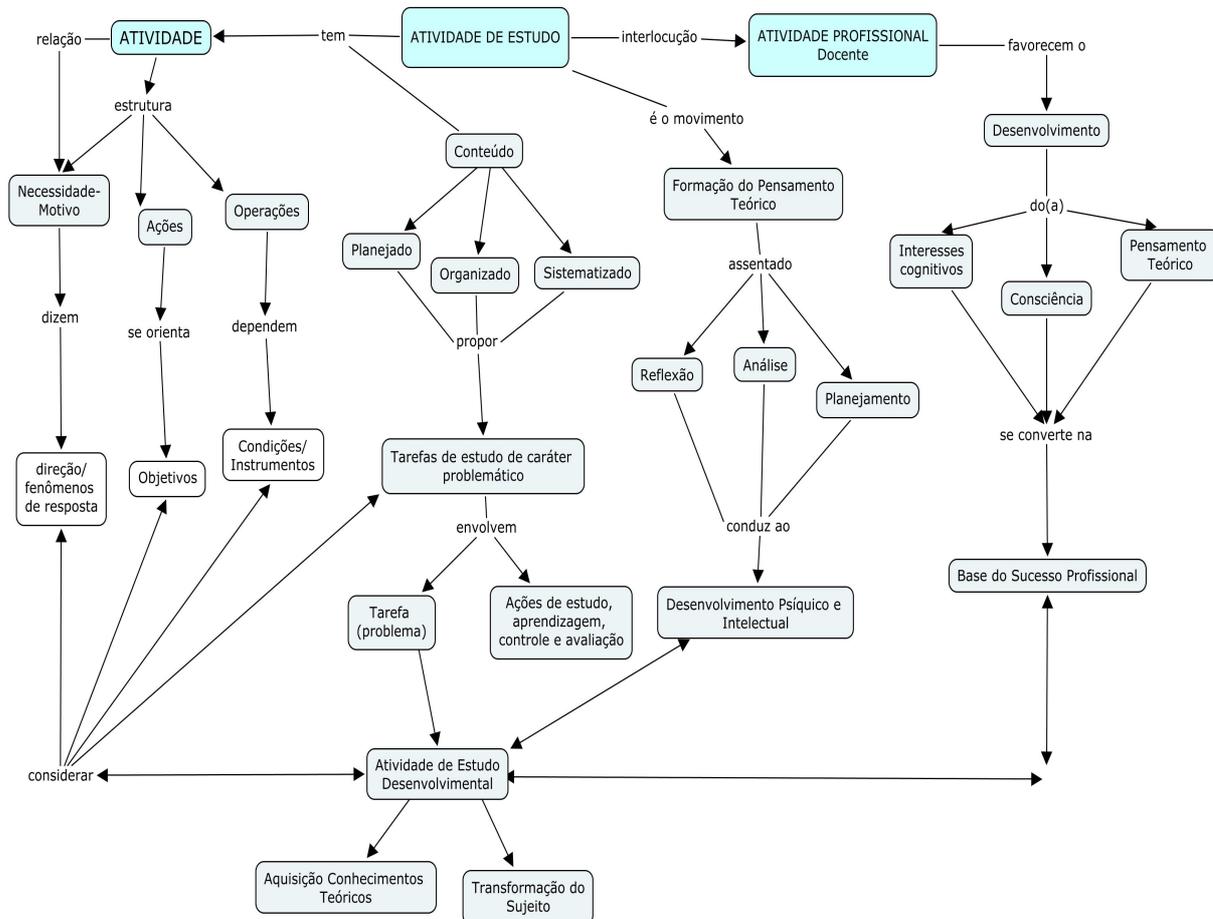
Assim, temos que a atividade de estudo, traz como fundamento a necessidade de ser implementada, tendo como base os conteúdos escolares e uma estrutura diferenciada, que compreende a tarefa em si, ações condutoras de aprendizagem e ações de monitoramento e avaliação, além dos demais componentes de uma atividade, tratados anteriormente. Nesse contexto, o professor planeja, de forma sistematizada, a organização conceitual que deverá ser trabalhada e problematiza o objeto de ensino no diálogo em torno de ações e operações, para que os estudantes tenham condições de se apropriar do conhecimento teórico

necessário à sua formação psíquica e intelectual, configurando-se em uma atividade desenvolvimental.

Segue abaixo, uma síntese entre a relação dos principais conceitos envolvendo atividade (Leontiev, 1978a) e atividade de estudo e profissional (Davidov, (1988; 1999):

Figura 2 – Rede Conceitual – Teoria da Atividade e Atividade de Estudo:

Teoria da Atividade - Atividade de Estudo



4.4 ENSINO-APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: RELAÇÕES

A matriz epistemológica da escola sócio-histórica está no materialismo histórico e dialético. Vygotsky (2004) considera que desenvolvimento e aprendizagem se relacionam desde o nascimento da criança. Da mesma forma, Rubstein (*apud* DAVIDOV, 1988) aponta que o desenvolvimento se dá nesse processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, o ensino e a aprendizagem acontecem no mesmo processo do desenvolvimento da criança e não apenas se estruturam sobre ele. Já Leontiev (1978a) enfatiza que o desenvolvimento das funções e das faculdades psíquicas próprias do ser humano como ser social se produz sob a forma de um processo de apropriação da cultura material e intelectual.

Nesse sentido, temos na perspectiva de Leontiev, Vygotsky e Davidov que o desenvolvimento e a aprendizagem referem-se à formação do psiquismo humano em seus diferentes aspectos. Para compreender o desenvolvimento do psiquismo, segundo Leontiev (1978b), é necessário encontrar qual é a atividade dominante em cada etapa da vida humana, ou seja, a atividade principal, sendo que “as condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (p. 65). O desenvolvimento psíquico, para esses autores, tem os seguintes pressupostos:

1) a educação e o ensino do homem, em um sentido amplo, não é outra coisa que a “apropriação” e a “reprodução” por ele das capacidades dadas históricas e socialmente. 2) a educação e o ensino (“apropriação”) são as formas universais de desenvolvimento psíquico do homem. 3) a “apropriação” e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, enquanto se co-relacionam como a forma e conteúdo do processo único de desenvolvimento psíquico humano. (DAVIDOV, 1988, p. 57)

Para Vygotsky (1998), as origens das formas superiores de comportamento consciente - pensamento, memória, atenção voluntária, entre outras - são construídas nas relações sociais que o ser humano mantém. Essa relação e apropriação das formas superiores de comportamento não são entendidas como uma aquisição passiva. O sujeito é um ser ativo, que age sobre o mundo e transforma essas ações para que constituam o funcionamento de um plano interno.

As relações sociais constitutivas das funções psicológicas superiores do ser humano aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento: a primeira vez nas atividades coletivas, como funções intersíquicas; a segunda vez nas atividades individuais, como funções intrapsíquicas. Aprendemos com o outro, mediados pelo outro, por instrumentos e signos. Assim, nos desenvolvemos. Mas esse desenvolvimento não é algo pronto dentro de nós e que vai se atualizando conforme o tempo passa. Na verdade, resulta da “apropriação dos objetos e fenômenos que trazem em si a atividade das gerações precedentes e resulta de

todo o desenvolvimento intelectual do gênero humano, do desenvolvimento do homem enquanto ser genérico” (LEONTIEV, 1978a, p. 273).

O desenvolvimento deixou de ser visto como um fator de maturação biológica para ser entendido na complexidade das relações sociais e os sujeitos que daí resultam. Conforme Leontiev (1978a, p. 96), “o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação”. Dessa forma, durante o processo de desenvolvimento ontogenético, o ser humano apropria-se dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano. No entanto, “essas aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade são acumuladas e fixadas sob uma forma radicalmente diferente da forma biológica, sob a qual foram acumuladas e se fixaram as propriedades formadas filogeneticamente” (FACCI, 2004a, p. 204).

Consequentemente, existimos, agimos e pensamos de certa maneira porque existimos em um dado momento e local, vivendo determinadas relações. Filogeneticamente, o homem já nasce hominizado, mas é o convívio com outros homens, a interação e a apropriação dos bens culturais, no desenvolvimento ontogenético, que permitirão que haja o desenvolvimento do complexo psiquismo humano. Vygotsky (1993), ao mencionar a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento, desvincula a ideia de aprendizado da evolução cronológica, ou de fatores biológicos como a prontidão e a maturação. Estamos abertos à interações e influências culturais e, por isso, não há limites para a aprendizagem. A forma como o ser humano foi interagindo na sociedade conduziu a necessidade de criar mediadores. Ou seja, o principal fator de desenvolvimento consiste na apropriação de novas formas de mediação – instrumentos e signos²² -, cuja utilização caracteriza o funcionamento dos processos psicológicos superiores. Por meio dessa mediação é que essas funções se desenvolvem.

Para Vygotsky (2001a) a mediação é um processo; não é um ato em que alguma coisa se interpõe em uma relação: é a própria relação. A mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação

22 Vygotsky (1995, p. 83), define os signos como “estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação”. Os signos estão relacionados com as funções psíquicas, são artificialmente criados e influem na conduta. Os instrumentos são objetos com os quais o ser humano realiza uma ação de trabalho, uma operação de trabalho com objetos e com a realidade externa.

mediatizada; a mediação ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica. É a intervenção de signos na relação do sujeito com o psiquismo de outros sujeitos. A mediação é uma característica da cognição humana, e está diretamente ligada aos processos de internalização de atividades que vamos desenvolvendo em nosso dia a dia e, que fazem parte do nosso contexto social, histórico e cultural.

Mediação que se dá, conforme Zanella (2007, p. 78) “por meio da atividade instrumental, ou seja, a atividade mediada pelo uso de ferramentas, sejam estas de natureza material ou representacional”, se constitui como a categoria de mediação que possibilita ao ser humano, partindo de sua base material, filogenética, constituir o seu psiquismo, as suas funções psicológicas superiores. A relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada pela combinação desses instrumentos e signos.

A formação das funções psicológicas superiores ocorre, a partir da atividade do sujeito, com a ajuda de instrumentos socioculturais, que são os conteúdos externos, da realidade objetiva. Segundo Wertsch (*apud* BAQUERO, 1998, p. 36), os instrumentos de mediação são uma fonte de desenvolvimento e também de reorganização do funcionamento psicológico global:

O desenvolvimento (...), quando se refere à constituição dos Processos Psicológicos Superiores, poderia ser descrito como a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação ou como o domínio de formas mais avançadas de iguais instrumentos (...) [Esse domínio] implica reorganizações psicológicas que indicariam, precisamente, progressos no desenvolvimento psicológico. Progressos que (...) não significam a substituição de funções psicológicas por outras mais avançadas mas, por uma espécie de integração dialética, as funções psicológicas mais avançadas reorganizam o funcionamento psicológico global variando fundamentalmente as inter-relações funcionais entre os diversos processos psicológicos.

Dessa forma, “a constituição do sujeito resulta de um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento, movimento em que um pressupõe o outro ao mesmo tempo em que o nega” (ZANELLA, 2007, p. 93). Ao salientar a unidade e a diversidade entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (2004) destaca o papel fundamental da ação educativa nesse processo e, ao se referir a aprendizagem remete-nos a uma aprendizagem em contexto escolar em que se sistematizam os conceitos científicos.

No entanto, Vygotsky (2005, p. 40) explica que a “aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem [...] conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”.

Porém, em suas discussões sobre a constituição do psiquismo não deixa de reconhecer os conhecimentos que trazemos conosco quando nos apropriamos de uma determinada cultura, seus instrumentos e signos. Sendo assim, a aprendizagem “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1998, p. 101). Para Luria, Leontiev e Vygotsky (2005), o processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola estamos diante de uma tarefa particular que é entender as bases dos estudos científicos. A escola e a universidade são locais privilegiados para proporcionar esse desenvolvimento, pois é um espaço onde o contato com os conhecimentos teóricos e a cultura acontece de forma intencional e sistematizada.

A direção do desenvolvimento do ser humano é definida pela interiorização dos instrumentos e dos signos, em que ocorre o movimento de reconstrução interna de uma operação externa. Esse processo de interiorização das operações (transformação gradual das operações exteriores em operações interiores, intelectuais) leva à formação das funções psicológicas superiores e da consciência. Portanto, o conhecimento na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky é uma produção social que emerge da atividade humana, que é social, planejada, organizada em ações e operações. Assim as capacidades mentais, afetivas, psicomotoras antes de serem capacidades individuais são sociais e estão disponíveis na cultura social vigente. Na cultura a qual cada um de nós faz parte. Ou seja, “não é possível a existência de um psiquismo individual sem uma consciência social, pois as particularidades psicológicas da consciência individual só podem ser compreendidas mediante os vínculos com as relações sociais no contexto em que o indivíduo está inserido” (FACCI, 2004a, p. 202).

Conforme vimos, o ser humano é um ser social, e o seu desenvolvimento se dá na participação do meio em que está inserido. No entanto, o

simples contato com os objetos do conhecimento não garante a aprendizagem, sendo a mediação do outro fundamental para que esse processo se realize. A aprendizagem é um processo essencialmente social. O desenvolvimento seria o resultado desse processo. Ao se referir à aprendizagem, Vygotsky usa o termo em “russo (*obuchenie*) que significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas” (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

Dessa forma, o outro tem papel fundamental na relação aprendizagem-desenvolvimento, em que a aprendizagem em colaboração não anula mas destaca a participação criadora do aluno, o seu desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinho o que antes só fazia acompanhado, sendo, ainda, um critério importante de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem (DUARTE, 2001). Esse processo que destaca o que o aluno consegue fazer em colaboração, que demonstra aquilo que já consegue fazer por si só e que é fundamental para a compreensão do progresso cognitivo é conhecido como zona de desenvolvimento próximo²³ (VYGOTSKY, 1998).

De acordo com Baquero (1998) existe uma diferença essencial entre ajudar um sujeito a encontrar uma resposta certa e ajudá-lo a conseguir uma compreensão conceitual a partir da qual possa construir posteriormente respostas a perguntas parecidas. Na ZDP não se transfere nem repassa conhecimentos nem habilidades, mas sim se trabalha no sentido de uma aquisição de conhecimentos teóricos. São estes que proporcionarão aos sujeitos desenvolvimento psíquico e intelectual.

Para Vygotsky (2004), a ZDP da criança “é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em

²³ Usaremos o termo próximo e não proximal, sendo que conforme Duarte esse termo está mais adequado ao que Vygotsky queria expressar: “Primeiro: o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo desenvolvimento (*razvítie*, substantivo neutro) é *blijáichee*, adjetivo neutro do grau superlativo sintético absoluto, derivado do adjetivo positivo *bfízkii*, que significa próximo. Logo, *blijáichee* significa o mais próximo, “proxímimo”, imediato”. (Duarte, 2001, p.17)

colaboração com colegas mais inteligentes” (p.502). Ou ainda, conforme Duarte (2001) a ZDP é um “estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer” (p. 17).

Se o aluno consegue fazer algo de forma independente, significa que as funções para ele realizar determinada tarefa já amadureceram nele. Isso significa que o professor auxilia hoje, favorecendo o desenvolvimento potencial, e amanhã o aluno já terá condições de resolver tal função sozinho, porque internalizou um determinado conhecimento. É o desenvolvimento real que define as funções amadurecidas nos alunos, ou seja, os produtos finais de seu aprendizado. Ao resolverem uma atividade proposta, os professores podem partir para as próximas ações, com graus de dificuldade maiores. É isso que Vygotsky define como a zona de desenvolvimento próximo ou imediato.

Sendo a ZDP configurada no coletivo, o outro poderá potencializar esse processo, ou seja, visando ao aprendizado daquilo que ainda está em fase de amadurecimento. O autor coloca ainda que a ZDP é um fator importante de ser considerado no desenvolvimento escolar dos alunos, pois o ensino somente se justifica quando incide sobre essa zona, ou seja, quando auxilia os alunos no desenvolvimento das funções que estão em processos de amadurecimento. Por isso, para Vygotsky o “único bom ensino é o que atua no âmbito da zona de desenvolvimento próximo” (*apud* DUARTE, 2001, p.17).

Por intermédio da aprendizagem, que se efetiva pela interação com o outro, essas trocas são compartilhadas passando a existir tanto no plano interpsicológico como intrapsicológico. Nessa perspectiva, a aprendizagem constitui-se como no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado construído na relação mediada pelo outro e pela cultura (PALANGANA *et al.*, 2002).

Dessa forma, a ZDP contempla a distância entre os níveis de desenvolvimento real, que se determina por meio da solução independente de problemas e o potencial, por sua vez, determinado através da solução de problemas

sob a orientação de um professor ou em colaboração com companheiros que já tenham essa prática. Através das atividades de estudo, é possível que os conceitos espontâneos (construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta do aluno) sejam gradativamente transformando-se em conceitos científicos (conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas), promovendo níveis de desenvolvimento mais elevados.

4.4.1 Processos de Ensino-Aprendizagem e Desenvolvimento em Adultos

Vimos que o papel da aprendizagem para impulsionar o desenvolvimento se dá na zona de desenvolvimento próximo. Mas como isso se difere nos processos de aprendizagem e desenvolvimento em adultos? Segundo Vygotsky (2005) se atribuiu pouco relevo às diferenças entre a aprendizagem da criança e do adulto, e não se descreveu adequadamente o que diferencia de forma substancial a aprendizagem do adulto da aprendizagem da criança. E o autor nos questiona: o que diferencia aprender a escrever à máquina, a andar de bicicleta, a jogar tênis em idade adulta, do processo que se dá na idade escolar quando se aprendem a língua escrita, a aritmética e as ciências naturais? Ele responde: “Cremos que a diferença essencial consiste nas diversas relações destas aprendizagens com o processo de desenvolvimento (*ibid.*, 2005, p. 40-41).

Para Vygotsky aprender a usar uma máquina de escrever significa estabelecer hábitos que por si só não alteram em absoluto as características *psicointelctuais* dos sujeitos. Essa aprendizagem aproveita um desenvolvimento já elaborado e completo, e justamente por isso contribui em muito pouco para o desenvolvimento geral. No que se refere ao processo de aprender a escrever o autor diz que existem mudanças muito diferentes:

Algumas investigações demonstram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos *psicointelctuais* inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, *psicointelctuais* da criança; da mesma forma, aprender a falar marca uma etapa fundamental na passagem da infância para a puberdade. A base para essa afirmação é que existe uma nova formação que produz em idade escolar. (VYGOTSKY, 2005, p. 41)

No entanto, assim como Serrão (2006), nos questionamos: e no processo de ensino-aprendizagem em adultos escolarizados em situação de formação acadêmica existe alguma semelhança com o processo de aprendizagem da criança, guardadas as especificidades de ambos? Segundo a autora, durante o exercício da prática de ensino, em formação universitária de professores, o outro parece ter contribuído para o próprio processo de aprendizagem das jovens estudantes de pedagogia, e para que estas pudessem compreender os elementos que organizaram seu pensamento e sua ação. Isso por que a maneira como a disciplina (trabalhada pela autora) foi organizada “proporcionou a criação e o desenvolvimento de situações de ensino permeadas por interações dessa natureza” (SERRÃO, 2006, p. 82).

Chaiklin (1999), investigando atividades de estudo em alunos na escola secundária, conduz pesquisas no ensino de física e ciências na tentativa de expandir a tradição das pesquisas de ensino desenvolvimental. O autor baseia-se no quadro teórico de Leontiev (1978a e b) e Elkonin (1987) sobre desenvolvimento, segundo o qual a aprendizagem não seria o motivo dominante para os participantes do experimento. O problema levantado em seu trabalho foi: como ensinar física atômica de modo que seja desenvolvimental (desenvolvimental, sob a ótica da teoria de Davidov)? Como seria possível integrar essas atividades de estudo às atividades principais (sociais e profissionais) dessa faixa etária? Segundo ele, isso é possível de ser feito no momento que consideramos a aprendizagem como um componente de outros tipos de atividade reprodutiva principal. Quando as ações são motivadas por necessidades e interesses que levam os sujeitos a se comprometerem com essas ações e atingirem a objetivos. As ações ganham seu significado em relação às práticas organizadas socialmente e esboçadas como atividade. Em outras palavras, para fazer com que os alunos se comprometam em ações pretendidas (na tarefa de estudo), seria útil que essas ações pudessem ser motivadas em relação às atividades sociais e profissionais. Isso demonstra que aprendizagem desenvolvimental continua acontecendo em uma faixa etária que não apenas a idade infantil.

Se considerarmos que, ao aprender os conceitos científicos e tecnológicos em processo de formação acadêmica, o adulto também passará por um momento de desenvolvimento psíquico e intelectual, podemos dizer que existe uma zona em potencial desenvolvimento. Seguindo a afirmação de Davidov (1988, p.12), isso se confirma já que:

o desenvolvimento psíquico do ser humano é antes de tudo um processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro, de todos os processos psíquicos (processos cognitivos, emocionais, etc) que o servem. O desenvolvimento psíquico tem lugar durante toda a vida do homem, desde o nascimento até a morte.

Ao desenvolver uma atividade (dependendo dos motivos e interesses do sujeito), essa poderá gerar desenvolvimento psíquico e intelectual? Para Vygotsky, “embora o pensamento do adulto tenha acesso à formação de conceitos e opere com eles, ainda assim, nem de longe esse pensamento é inteiramente preenchido por tais operações” (2001a, p. 217). O desafio está em descobrir quais as tarefas de estudo que podem contribuir para o desenvolvimento psíquico e intelectual, configurando mudanças na ZDP.

Segundo Oliveira (1997), o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente e por isso mesmo, carrega maior experiência, conhecimentos e reflexões sobre o mundo externo e sobre si mesmo. Portanto, com relação à inserção do adulto em situações de aprendizagem, faz com que ele traga consigo diferentes vivências adquiridas socioculturalmente (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Além disso, Luria (1990) indica que o desenvolvimento muda seu processo conforme o desenvolvimento histórico. Para o autor, “a estrutura da atividade mental – não apenas seu conteúdo específico, mas também as formas gerais básicas de todos os processos cognitivos – muda ao longo do desenvolvimento histórico” (p. 22), e portanto, ao longo do desenvolvimento de um sujeito. Isso por que os diferentes processos de desenvolvimento social e histórico

implicam diferentes modos de organizar e produzir a vida material. Consequentemente, produzem novas formas de pensar, ser e agir, o que significa que as formas e o conteúdo do pensamento transformam-se a depender das novas necessidades que os sujeitos criam e das atividades que desenvolvem para enfrentar esses desafios. Ou seja, conforme os motivos as atividades tomam nova direção.

Conforme vimos, o desenvolvimento psíquico está relacionado com a atividade principal em cada etapa do desenvolvimento. Para a teoria sócio-histórica não existem fases pré-determinadas de desenvolvimento, mas períodos que são produzidos histórico-socialmente conforme a atividade principal que desempenhamos em cada etapa de nossa vida. A atividade principal é definida como a “atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança, em um certo estágio do desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978b, p. 65). Embora Leontiev esteja referindo-se à infância, a atividade principal é a mola propulsora para o desenvolvimento humano durante toda a vida, inclusive tornando-se mais complexa a cada nova etapa (FACCI, 2004b).

Uma atividade, para que possa ser considerada principal, deve ter três características: 1) em sua forma surgem outros tipos de atividade e estes são diferenciados; 2) é aquela na qual processos psíquicos tomam forma ou são reorganizados; 3) dela dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade (LEONTIEV, 1988).

Assim, a atividade principal está em constante transformação, conforme os motivos de interesse: “O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores” (*ibid.*, 1988, p. 82). O desenvolvimento da consciência e da personalidade é uma relação mediatizada, indiretamente, entre a ação e o motivo da atividade. Na mente humana há, portanto, uma relação indireta, mediatizada, entre o conteúdo da ação e o motivo desta. A relação entre sentido e significado é a principal componente da estrutura da consciência humana (LEONTIEV, 1978b, p.

98). A consciência é a expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico. O sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação.

Isso implica que a atividade bem como o seu desenvolvimento foram determinados pelas condições sociais, fazendo parte, portanto, de um processo histórico em que os indivíduos estabelecem relações sociais com o mundo objetivo tanto na sua organização como no seu desenvolvimento. Leontiev entende que as relações humanas, especificamente as relações psicológicas, estão vinculadas diretamente à atividade que o ser humano exerce diariamente, em que a sociedade produz as atividades para os indivíduos que a formam. A atividade de ensino-aprendizagem está fundamentada na ação do sujeito, no objeto em que recai a sua ação e no sistema de meios utilizados para transformar seus interesses e/ou necessidades em ações concretas (LEONTIEV, 1978b).

Em se tratando de processos de apropriação do conhecimento pelo sujeito, Leontiev (*ibidem*) diz que “é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto”. No entanto, nem toda a ação de ensino-aprendizagem resulta em desenvolvimento dessas capacidades de transformações e operações mentais. Para identificar quais ações se concretizariam em atividades de aprendizagem desenvolvimentais, é necessário compreender os motivos que levam a realizar determinadas ações, seus objetivos e condições para compreender o sentido atribuído para as atividades de estudo.

A partir do momento em que consideramos a aprendizagem como um componente de outros tipos de atividade reprodutiva principal, poderemos fazer com que as ações sejam motivadas em função dessa atividade principal e levar os sujeitos a se comprometerem com essas ações e atingirem objetivos. Poderíamos dizer que a melhor instrução está relacionada com as ações e operações que se relacionam com a atividade principal de cada etapa do desenvolvimento. Então, ao desenvolver uma atividade (relacionando-a com os motivos e interesses do sujeito), esta poderá gerar desenvolvimento psíquico e intelectual nos alunos ou, caso contrário, será apenas uma aquisição de habilidades ou transferência de

conhecimentos, o que, conforme vimos, não gera desenvolvimento no sentido em que estamos tratando.

Dessa forma, nossos questionamentos em termos de desenvolvimento em um processo educacional mediado por tecnologias, giram em torno da questão levantada por Luria (1990, p. 27): as mudanças no processo de ensino-aprendizagem produzem apenas “ampliação da experiência, aquisição de novos hábitos e conhecimentos, alfabetização e assim por diante, ou essas mudanças produzem uma reorganização radical dos processos mentais, alteração do nível estrutural da atividade mental e formação de novos sistemas mentais?” Luria (*ibidem*), na sua pesquisa, adotou o ponto de vista de que as atividades cognitivas superiores guardam sua natureza sócio histórica. O autor, queria analisar as mudanças na estrutura dos processos mentais subjacentes à atividade mental ao longo dos diferentes estágios do desenvolvimento e desvendar as mudanças nas relações inter funcionais entre esses processos.

A partir dessa concepção de desenvolvimento, os fenômenos devem ser estudados em movimento e compreendidos em permanente transformação. Conforme vimos, o desenvolvimento e a sua forma e conteúdo dependem de necessidades e motivos. Para compreendê-lo é preciso desvincular a ideia de evolução cronológica e entendê-lo também como desenvolvimento intelectual a partir da realização de atividades de estudo. Portanto, analisamos o desenvolvimento psicointelectual tendo em vista que ele é caracterizado por uma mudança qualitativa na orientação de uma pessoa para o mundo. Nesse movimento de transformação os professores-alunos vivenciaram no seu processo de aprendizagens, mudanças na sua forma de pensar e agir, ou seja, uma reorganização nos processos de planejamento, implementação e avaliação de seus projetos de vida e de trabalho.

Segundo Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005), o ensino e a aprendizagem modificam não só o que o sujeito pensa, mas também o modo como pensa; quer dizer, modifica os processos mentais que estão implicados na realização de uma atividade de estudo. Desta forma concluímos que, a Escola ou a Universidade fazem diferença na vida de um sujeito e é com isso que precisamos

estar implicados na hora de ensinar-aprender. Não no sentido autoritário, mas sim, de acordo com a perspectiva sócio-histórica em que está explícita a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte dos sujeitos, dos significados que lhes são transmitidos pelo contexto social no qual está inserido através da realização de atividades. E, isso diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem dos adultos também, que são capazes de reconstruir e reelaborar os significados que lhes foram passados a qualquer momento e dessa forma reestruturar seus processos mentais.

Nossa pesquisa estava direcionada para um entendimento da estrutura de atividade que desacomodou os professores-alunos, criando assim as necessidades para o seu aprendizado, bem como, o movimento de transformação e mudanças geradas pela inserção no processo de formação universitária. Analisando essa estrutura, definimos situações que potencializaram o desenvolvimento profissional. Dentre essas situações, associamos a atividade de estudo ao ensino dialógico e problematizador, pois compreendemos que as ações para o diálogo e a problematização desencadearam o sentido para que os professores-alunos se envolvessem com a tarefa de estudo proposta, dando-lhe o caráter de atividade desenvolvimental. Portanto, a educação dialógico-problematizadora será abordada na sequência.

5. EDUCAÇÃO DIALÓGICO-PROBLEMATIZADORA

A partir das tecnologias de informação e comunicação, existe uma gama de informações e possibilidades na mediação telemática. Porém, uma gama de informações não basta para a emancipação dos sujeitos. É possível ir muito além de encher as cabeças docilmente (FREIRE, 2005). É possível criar, desenvolver e implementar atividades de estudo que mostrem um sentido para a aprendizagem, sentido para compreender, para desvelar um processo de conscientização crítica.

5.1 CONSTRUINDO UM SENTIDO PARA A NECESSIDADE E O MOTIVO DA ATIVIDADE

Primar pela comunicação é essencial do ponto de vista educacional, para que as possibilidades das TIC não fiquem apenas no âmbito da informação e para que o processo possibilite um “estar junto virtual” (VALENTE, 1998) indo além da mera “presença”. Contudo, para que se estabeleça um pertencimento de grupo, de atividades e de um processo de ensino-aprendizagem na sua essência como um todo por meio de recursos como *chat*, *e-mail*, fórum, material didático, telefone e outros, é necessário dialogar e problematizar em torno das atividades de estudo e garantir suporte para o acompanhamento, execução e avaliação delas durante as tarefas de ensino-aprendizagem. Isso permite que os processos desenvolvidos em EAD superem o repasse de informações e que os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem não sejam apenas um repositório, em que tarefas são postadas, mas que não acontece interação entre seus participantes, suas atividades e suas experiências.

Implementar práticas dialógicas e problematizadoras coloca em ação medidas para a superação de barreiras físicas e de tempo, possibilita superar uma educação de reposição de informações e exige o querer dialogar e participar dessas ações de forma que elas se transformem em atividades desenvolvimentais. É possível criar e desenvolver atividades que mostrem um sentido para a

aprendizagem. Freire (2005) nos apresenta o diálogo e a problematização como possibilidades transformadoras e possíveis de desenvolvimento histórico, social e cultural dos sujeitos atuantes no processo de ensino-aprendizagem. No que consiste pensarmos nesses aspectos, especialmente quando se trata de um processo de ensino-aprendizagem em um curso a distância?

Sabemos que a educação no âmbito da ciência e da tecnologia tem um lugar de destaque nas transformações da sociedade e na formação dos sujeitos que atuam nela. A adesão à essas tecnologias não acontece de forma incondicional como se fossem solucionar todos os problemas educacionais. Apenas as tecnologias não bastam para melhorar a educação. E, usá-las como repasse de informações também não parece ser uma solução.

Porém, problematizar e desafiar nas atividades de estudo mediadas por tecnologias através do diálogo são maneiras de contextualizar e envolver os alunos nos temas abordados, nas problematizações a serem resolvidas e na busca de estratégias de resolução, procurando um sentido e a uma viabilidade do objeto de estudo, tornando-o significativo. Assim, a educação dialógico-problematizadora desafia os alunos, levando-os à busca de respostas e resolução de problemas, mesmo que isso implique uma formulação nova. Parte-se da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, da sua realidade concreta, do senso comum, para se chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. Isso, para Freire, significa que:

Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos **penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é**, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento... (FREIRE, 1986, p. 24-25, grifos nossos)

O diálogo para Freire (2005) é o encontro dos sujeitos que, mediatizados pelo mundo, buscam pronunciá-lo. Ou seja, o encontro dos sujeitos para cumprir a tarefa comum de saber agir. É no diálogo que os sujeitos se encontram para ser mais. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial e,

se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91)

Então, em vez de os alunos serem recipientes dóceis de depósitos, podem ser investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também, pois trabalhar através da dialogicidade e das problematizações, faz com que os seres humanos se transformem em sujeitos de sua própria educação e história e não objeto dela, descobrindo-se como inacabado, em constante busca. Essa busca faz com que possamos “olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (ZITKOSKI, 2008, p. 130).

Nessa perspectiva, o autor segue dizendo que “o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” (*ibidem*). Devido a isso, o diálogo realmente nos parece ser a ação que torna possível esse pensar crítico-problematizador na tarefa de estudo realizada no âmbito da formação profissional de professores a distância. Nesse sentido, a aquisição dos conhecimentos teóricos rompe com o repasse de informações por meio da tecnologia e fomenta, mesmo que a distância o diálogo, a interação e a aprendizagem dos envolvidos nesse processo. Para Freire (2005, p. 80),

a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A prática bancária pretende manter a imersão, a problematizadora, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.

O que torna esse pensamento crítico? Talvez seja pelo fato de que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2005, p. 90). É esse movimento que contribui para tornar a educação um processo ativo e crítico. O diálogo para Freire (1986) é uma espécie de conduta necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais criticamente comunicativos. É um momento em que se encontram para

refletir sua realidade tal como a fazem e re-fazem. O diálogo é essencial na educação, seja ela presencial ou a distância, e “somente o diálogo, que implica em pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2005, p. 96).

Temos na literatura sobre EAD (PETERS, 2006; SILVA, 2003; BELLONI, 2003) diversas passagens sobre a importância do diálogo nesse processo. Diálogo para que os alunos não se sintam sozinhos nessa caminhada, diálogo para aproximar, diálogo para debater. Portanto, o diálogo é a ação que vai manter a relação educador-educando próxima, não em uma relação de transmissão de informações, e sim em uma relação dialógica. Educação dialógico-problematizadora é a superação da contradição educador-educando. “Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (FREIRE, 2005, p. 78). Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que para ser, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar com as liberdades e não contra elas. Na Educação a Distância é fundamental primar pelo diálogo mais crítico, em que são problematizadas diferentes teses e não apenas estabelecer uma “concordância de ideias” por meio das TIC. Para Paulo Freire o diálogo é muito mais do que a simples troca de ideias.

As condições do diálogo verdadeiro começam desde a busca dos conteúdos programáticos, em que o desafio é “construir novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser mais” (ZITKOSKI, 2008, p. 131). As tarefas podem ser pensadas com o objetivo de desenvolver o *ser mais* na criação e na transformação. E, por ser assim, despertar o interesse nas atividades propostas. Interesse não como uma mera ação, mas sim como uma atividade capaz de desenvolvimento psíquico.

Para tanto, o professor precisa ter a sensibilidade para ensinar por meio de um processo voltado à criticidade, o diálogo e a problematização. Nesse sentido, educador-educando se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos

no ato de conhecer, não só de desvelar a realidade e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no ato de recriar esse conhecimento (FREIRE, 2005). Portanto, a educação dialógico-problematizadora é um ato de criação. Para tal, o diálogo começa na busca do conteúdo, e nesse processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a “preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural” (*ibid.* p. 116). Assim, para Freire (2005), a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar, fazer o recorte temático, recolhido na investigação com os educandos, e devolvê-lo como problema. Nesse processo, os sujeitos se encontram para a “transformação do mundo em colaboração” (*ibid.* p. 191).

Para tal, na abordagem do objeto a ser conhecido o educador deve levar em consideração o conteúdo (teórico-científico) que os mediatiza, o dinamismo da aula (diálogo e a problematização) e as formas de abordagem (atividades de estudo). Esses componentes da abordagem do objeto deverá ter como fio condutor a reorientação dos sujeitos para a sociedade de forma crítica, ou seja, desenvolver o pensamento crítico.

Ao explicitar o que significa ensinar e aprender na perspectiva dialógico-problematizadora, temos a possibilidade de trabalhar com novas estratégias e transformar práticas bancárias em colaborativas, a partir da ação do sujeito no processo de construção do conhecimento e na busca da criticidade por meio do diálogo.

De acordo com Freire (2005), práticas bancárias são aquelas vistas como atos de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, esta faz comunicados e depósitos que aquele recebe, memoriza e repete. Em tal abordagem, a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Dessa forma, não há criatividade nem transformação, não há atividade. São essas práticas bancárias que podemos superar na educação a distância, pois só existe saber na invenção, reinvenção e na busca inquieta, impaciente, permanente, que se fazem no e com o mundo, com os outros por meio do diálogo.

Vimos que, na relação ativa do sujeito com o objeto, a **atividade de**

estudo se concretiza por meio de ações, operações e tarefas de caráter problemático. Estas são suscitadas por necessidades e motivos. Nessa estrutura, poderíamos dizer que o diálogo está colocado como articulador para que esse processo aconteça de forma ativa e crie as necessidades e motivos para os alunos desenvolverem a atividade. Podemos dizer que o diálogo pode constituir o centro organizador da atividade. Para desenvolver uma atividade, a mesma requer que sejam realizadas ações e operações direcionadas a um fim as quais visam à produção de instrumentos que possibilitam estabelecer relações entre motivo e objetivo da atividade em si. Dessa forma, o diálogo suscita novas atividades, pois no debate em torno do objeto de estudo certamente, outras questões surgirão, fazendo com que determinadas ações se potencializem em diferentes tarefas de estudo.

Nesse sentido, o parágrafo citado abaixo, expressa as aproximações entre a teoria sócio-histórica e freireana pois,

os homens [...], ao terem **consciência de sua atividade** e do mundo em que estão, ao atuarem em função de **finalidades** que propõem e se propõem, ao terem o **ponto de decisão de sua busca** em si e em suas **relações** com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da **transformação** que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, [...] não somente vivem, mas **existem** e sua existência é **histórica**. (FREIRE, 2005, p. 103, grifos nossos)

Tendo em vista essas perspectivas, a educação desafia educador-educando a procurarem a emersão das consciências, para que aconteça a inserção crítica do sujeito na realidade, construindo uma consciência reflexiva acerca da sua realidade social. Dessa forma, a educação consiste na força criadora do aprender. Dessa força, fazem parte a cooperação, a colaboração, a interação, a dúvida, a curiosidade, o diálogo, as tarefas, as ações, as operações e tudo mais que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Processo esse, muitas vezes sofrido, mas que nos faz descobrir como seres inacabados e em constante busca. Em síntese, Boufleuer (2008) afirma que a constante reconstrução do conhecimento se dá através de “processos de aprendizagem que ocorrem na interação com os outros, nossos coetâneos e com aqueles que nos parecerem no tempo e na cultura” (p. 83). O diálogo permite que uns se recriem diante de outros e não opera em forma de

transmissão.

Nesse sentido, “é do inacabamento do homem que emerge o seu “ímpeto criador”, convertendo-o em ser que conhece (FREIRE, 1989, p. 32). Nesse ímpeto, podemos nos reinventar e recriar também os processos pelos quais desenvolvemos o ensino e a aprendizagem. Talvez nessas possibilidades que temos é que o processo educacional seja tão desafiador. Mas obviamente, para aqueles que gostam dos desafios. Ensinar-aprender mediado por tecnologias é um desafio. É preciso redimensionar o espaço-tempo, superar a distância física e ser comprometido o suficiente para que a aprendizagem seja garantida de alguma forma. Aprendizagem que venha com aquele “algo mais”, mais que o memorizar ou que apenas saber-fazer.

Por isso, o conhecimento não pode se confundir com algo que se passa ou que se recebe, como um bem de consumo ou de troca. Ele demanda uma “busca constante” e “implica em invenção e em reinvenção” (FREIRE, 1985, p. 27). É um processo dialógico que acontece na interação entre educador-educandos.

Nessa perspectiva,

adquirir conhecimento significa construir percepções, elaborar outros sentidos, situar-se de modo novo diante das coisas e dos outros. Em outros termos, conhecer constitui uma ação de incorporação, da qual resulta necessariamente uma nova “performance” do sujeito aprendente, o que só é possível mediante sua cumplicidade, mediante seu engajamento”. (BOUFLEUER, 2008, p. 83-84)

Considerando as colocações de Paulo Freire quando fala dessa relação dialógica entre professores e alunos que transforma a educação em um ato gnosiológico, podemos dizer que o diálogo e a problematização podem mobilizar ações de interesse e motivo nas tarefas de estudo propostas, gerando assim aprendizagem desenvolvimental no âmbito da formação de professores, pois colocam os em situação de sujeitos de sua aprendizagem e não apenas em meros recipientes, que apenas recebem informações. Por serem sujeitos, percebem-se como seres inacabados, mas com capacidade de se reinventar, principalmente na sua atuação profissional.

6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

6.1 CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisamos nos artigos referentes ao Grupo de Trabalho oito (GT8) – Formação de professores – publicados nos encontros da ANPED - o que esteve presente nessas publicações em termos de formação docente, profissionalidade, profissão. Encontramos um artigo que analisou a concepção de formação de professores nos trabalhos da ANPED entre 2003 e 2007. Mencionamos abaixo, os principais aspectos referentes a essas concepções que apareceram nas publicações analisadas. Estas trazem, o professor reflexivo, a pesquisa e a formação continuada como necessidades formativas centrais para que o professor construa sua identidade profissional no local de trabalho.

Em relação ao ano de 2003, os autores colocam que existia uma preocupação em focar a

concepção de formação de professores reflexivos, entendendo que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 06)

Nos trabalhos da ANPED referentes à esse mesmo ano, aparece também a compreensão de que a formação é um processo de aprendizado em que os saberes são construídos em um contexto de práticas sociais e que fazem parte da construção desses saberes o diálogo e as trocas coletivas. Nesse sentido, os saberes que daí se originam têm o objetivo de promover a reflexão e não o de gerar teorias críticas.

Já no ano de 2004, os trabalhos apresentados “ressaltam a importância da pesquisa para a formação de professores” (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p.06). Entende-se a formação como algo além do acadêmico visualizando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Quanto ao ano de 2005, os autores indicam que os trabalhos focam a formação inicial e as concepções de formação continuada de professores. Falam da importância da reflexão em sala de aula na formação inicial, para que os futuros professores percebam nesse espaço o processo de ensinar, analisando o seu fazer como subsídio para a compreensão dessa atividade. Ressaltam também que, quando a formação inicial é reflexiva, crítica e reconhecida como espaço de desencadeamento da construção de uma cultura profissional docente, colabora para uma posterior formação continuada.

No que diz respeito à formação continuada, aparecem nos trabalhos as seguintes observações:

- a) A “visão formativa do professor considerando a cultura docente sob duas dimensões, o conteúdo e a forma da docência” (p. 08). Nessas dimensões, surge a necessidade de incorporar as TIC na prática docente;
- b) A reconstrução de diversos saberes docentes se dá em contextos específicos de trabalho, em que se observam as particularidades e as singularidades para que tenham sentido e ganhem validade;
- c) O desenvolvimento do profissional docente só será possível mediante a prática reflexiva, crítica e interpretativa, desenvolvida por meio de uma prática coletiva;
- d) Compreende-se o professor como sujeito aprendente, e o ensino como uma prática reflexiva não espontaneísta e automática. Sugere-se a intervenção de um “mentor” (profissional mais experiente) para que colabore na construção do conhecimento do profissional iniciante;
- e) Reconhecer que a interatividade é um processo de reconstrução dos saberes docentes;
- f) Considerar o professor como sujeito ativo do processo de formação docente (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009).

Em 2006 os trabalhos apresentam para a maioria dos autores “a formação contínua como uma necessidade do professor e uma exigência da própria sociedade” (p. 10). Para tanto, ela não deverá ser episódica e, deve ultrapassar propostas de cursos de atualização e treinamento. Deverá ser, ao contrário uma formação permanente, processual, integrada ao contexto social e cultural das escolas tendo com referência a prática docente e o conhecimento teórico. Os trabalhos orientam a investir no processo de humanização da pessoa e atribuir um estatuto ao saber da experiência, em que a formação se constrói por meio do “trabalho reflexivo e crítico, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, mediante a qual formar-se é um processo de aprendizagem do vir-a-ser do homem” (p. 10). Nesse contexto, a formação do professor reflexivo e pesquisador acontece na ação (em seu próprio processo de docência), entendendo-se que a reflexão sobre a prática pode se dar em diferentes momentos: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão-na-ação (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009).

O artigo finaliza as análises retratando o ano de 2007, em que os trabalhos apresentados sobre formação docente, indicam que “a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho, mediante formação contínua que contemple a prática do professor, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de estratégias de mudança” (p. 11). Trabalhar e formar são atividades (profissionais e de estudo) que se completam, por isso a formação continuada deverá ser vivenciada como um processo permanente e integrado ao dia a dia da escola, no qual são tecidas relações que condicionam à prática docente e, portanto, favorecem a formação da identidade profissional do professor.

Os autores colocam que o professor-formador deverá formar professores capazes de desenvolverem atividades de ensino e de aprendizagem, que privilegiam como conteúdo o uso do computador. Apontam também; que a formação necessita ser envolvente, desafiadora e desestabilizadora para desenvolver o senso crítico. Além disso, apoiam a formação de professores por meio de pesquisas, parcerias com as universidades aproximando teoria e prática para que a aprendizagem dos professores seja mais significativa e que represente

oportunidades de estudos.

Ao concluir o artigo, os autores criticam a insistência em se manter a mesma roupagem teórica nas discussões sobre formação de professores:

A leitura dos trabalhos evidencia que o discurso do professor reflexivo, pesquisador, transformador da realidade está arraigado nas práticas e discussões acadêmicas. Se tem repetido, durante várias gerações de professores formados, entretanto as práticas da reflexão e da reflexão sobre a reflexão que produziriam os conhecimentos e a real transformação da realidade educativa e da formação de professores continuam estagnadas, além de que os avanços alcançados em outras gerações de formação de professores têm sido esquecidos. Isso revela o pensamento hegemônico que, quase como de forma doutrinária, tem se consolidado no imaginário da academia, de tal modo que nem suas próprias produções têm conseguido quebrar formas de pensamento, avaliar suas possibilidades e limites e construir novas concepções e práticas de formação de professores. Mudam-se as temáticas específicas de discussão, que vão sendo definidas mediante as demandas escolares, contudo as discussões mantêm, em sua essência, a mesma roupagem teórica. (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 15)

Conforme vimos, aparecem nos trabalhos publicados na ANPED entre os anos de 2003 e 2007 princípios e medidas sugeridos como necessários para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, para os autores que analisaram esses trabalhos a essência das discussões continua sendo a mesma.

Da mesma forma, Facci (2004a) enfatiza que a Teoria do Professor Reflexivo e a Pedagogia das Competências têm norteado o processo de formação e atividade docente. Para a autora, essas teorias contribuem para a desvalorização do trabalho do professor²⁴, pois dão lugar à uma elevada valorização da experiência e prima pelo sentimento de individualidade. Ou seja, o mote é: “refletir sobre a experiência, destacar a vida cotidiana em detrimento de um devir, valorizar os conhecimentos espontâneos em detrimento do conhecimento científico” (SILVA; FACCI; SILVA, 2008, p. 90). Consequentemente:

No que se refere a teoria do professor reflexivo a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão inclusive nas reformas educacionais no Brasil de acordo com Pimenta (2002), despe o professor de sua potencial dimensão político-epistemológica e não se transforma em mediadas para a efetiva elevação do estatuto da profissão professor e para a melhoria das

²⁴ Considera essa desvalorização pelo esvaziamento do trabalho do professor e pelo esvaziamento dos conteúdos tão necessários à formação dos alunos (FACCI, 2004a).

condições escolares. Somente a prática, sem a apropriação do conhecimento por parte do professor, não auxilia o mesmo a ter uma posição ativa na sala de aula e muito menos uma visão crítica sobre a realidade que foi construída pelos homens. Do nosso ponto de vista, o conhecimento teórico crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, é que deve servir de ferramenta para entender e significar a prática atual do professor. (SILVA, FACCI e SILVA, 2008, p. 82)

Nóvoa, em uma de suas publicações recentes, afirma que existe um “consenso discursivo”, que se tornou dominante na última década. Esse discurso gira em torno da:

Articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 13)

O autor faz uma crítica aos dois grupos que ele acredita que contribuíram para a produção desse discurso: “O primeiro grupo inclui investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didáticas, redes institucionais e grupos de trabalho diverso” (p. 13). Esse grupo produziu um conjunto impressionante de textos, que têm como marca o conceito de professor reflexivo. O segundo grupo, diz respeito aos “especialistas que atuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (OCDE, União Europeia, etc.)” (NÓVOA, 2009, p. 13-14). A sua legitimidade funda-se sobretudo no conhecimento das redes internacionais e dos dados comparados e não tanto no domínio teórico de uma área científica ou profissional (Nóvoa; Lawn, 2002 *apud* NÓVOA, 2009).

Para Nóvoa (2009) não parece ser isso o que está dando resultado nos processos de formação profissional. Segundo ele, a “educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (p. 27).

Questiona-nos e nos deixa inquietos, pois temos a sensação de que

teorizamos muito bem, mas na prática não conseguimos avanços significativos: “O que será necessário fazer para dar coerência aos nossos propósitos, materializando na prática o consenso que se vem elaborando em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional”? Para o autor, a resposta está em três medidas que podem ajudar a superar alguns desses dilemas:

1) *Trabalhar a formação de professores dentro da profissão* - “Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”. O autor reforça que teoria e prática sejam problematizadas:

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. (NÓVOA, 2009, p. 18)

Uma vez que, ao trabalharmos as propostas teóricas, o sentido desse trabalho será construído dentro da profissão, ou seja, uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Se essa discussão acontecer fora desse contexto, as mudanças serão pouco significativas no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009).

2) *Promover novos modos de organização da profissão* – O discurso se torna irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas. A colaboração e a cooperação não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Para o autor, não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, porém aberto ao diálogo e à colaboração. Desenvolver um trabalho em colaboração pode inspirar os professores e levá-los a uma reflexão coletiva:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão

coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional. (NÓVOA, 2009, p. 20)

3) *Reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores* -

Nesta dimensão o autor, menciona a construção de um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional, de modo a “captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2009, p. 21).

O autor acredita que estamos trazendo os professores novamente para o centro das discussões educativas:

Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores”. (p. 28)

Com o intuito de colocar o professor novamente em foco, Nóvoa traz como possibilidade disposições que caracterizariam o trabalho do professor. Ao sugerir o conceito de disposição, o autor pretende romper com o debate sobre competências, o qual considera saturado. O conceito de disposição pretende “olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (p. 29). Essas disposições são:

- 1) Conhecimento – Diz respeito ao conhecimento daquilo que se ensina. Ou seja, o “trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (p. 30).
- 2) Cultura Profissional - Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se em uma profissão, aprender com os colegas mais experientes, inserir-se no espaço escolar e, por meio do diálogo com outros professores, aprender a profissão. “O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a

inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão” (p. 30).

- 3) O Tato Pedagógico - Nesta disposição, cabe a capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. Além disso, a serenidade de quem é capaz de respeitar e fazer-se respeitar, conquistando os alunos para o trabalho escolar. “Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais” (p. 30-31).
- 4) O trabalho em equipe - Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”²⁵, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que ultrapassam as fronteiras organizacionais (p. 31).
- 5) O compromisso social - Essa disposição diz respeito aos princípios, os valores, a inclusão social, a diversidade cultural que pretendemos trabalhar com nossos educandos. “Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (p. 31). Atualmente, a realidade da escola nos coloca em uma situação que temos que ir além da escola. “Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente” (*ibidem*).

As disposições colocadas por Nóvoa, de certa forma, não são novas se

²⁵ O autor entende por comunidades de prática “um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (NÓVOA, 2009, p. 41-42).

pensarmos em termos da perspectiva sócio-histórica. Com certeza, elas vão além de trabalhar as competências dos sujeitos. Trabalhamos o sujeito em todas as suas dimensões, procurando compreender como isso afeta o seu desenvolvimento psíquico e intelectual. Ao mencionar o conhecimento como sendo a primeira disposição, o autor traz a concepção de quanto a sua apropriação é fundamental para o ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos atuantes desse processo chamado educação. Conhecer aquilo que se ensina para poder conduzir o aluno na aquisição dos conhecimentos teórico-científicos necessários a sua formação.

De acordo com os autores que trabalham na perspectiva sócio-histórica, tanto o processo de produção coletiva como o de apropriação de conceitos são resultado e instrumento de inúmeras mediações (VYGOTSKY, 2001a; 2005; LEONTIEV, 1978a; SERRÃO, 2006; BAQUERO, 1998). Para que ocorra o desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos, Serrão (2006) afirma que é fundamental a organização do ensino e da educação escolar nessa direção. É nesse sentido que as atividades de estudo são a base desse desenvolvimento (DAVIDOV, 1988), pois organizam os conhecimentos teóricos em ações e operações orientadas à apropriação pelos sujeitos daqueles conceitos e de sua análise, reflexão e planejamento mental, levando-os a fazer relações com outros conceitos e novas situações de ensino-aprendizagem.

Desse modo, o professor assume um importante papel na organização das tarefas de estudo. De acordo com Serrão (2006, p. 119), “no exercício de sua atribuição de ensinar, cabe ao professor organizar meios e situações adequadas para a assimilação²⁶, por parte, dos estudantes da “experiência histórico-cultural”. Sendo assim, é de responsabilidade do professor propor tarefas de estudo, que vão desencadear a mobilização dos estudantes rumo à concretização dos objetivos próprios da aprendizagem e do ensino (*ibid.*, 2006).

Para que isso se concretize é preciso considerar a cultura profissional, disposição em que o professor deverá compreender os sentidos da instituição

26 Entende-se por assimilação: “o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação com eles e o processo de conversão destes padrões, socialmente elaborados, em formas da 'subjetividade' individual” (DAVIDOV e MÁRKOVA, 1987, p. 321).

escolar, pois é por meio do diálogo e da interação com outros sujeitos professores, que se aprende a profissão. Aqui, compreendemos que é necessário conhecer o contexto social, histórico e cultural no qual estamos inseridos. O professor levará em consideração todos os fatores que dizem daquele local de trabalho e é na interação com esses demais sujeitos que seu devir professor se construirá. Essa disposição está intrinsecamente relacionada com o trabalho em equipe (disposição 4) e o compromisso social (disposição 5).

É no trabalho em equipe que a colaboração e a cooperação serão construídas no quefazer docente. Trabalhar dessa forma contribui não apenas para levar a prática coletiva para dentro da sala de aula, em tarefas de estudo que envolvam a colaboração e a cooperação entre estudantes e professores, estudantes *versus* estudantes, estudantes *versus* comunidade escolar *versus* professores e assim por diante. Contribui também na sua formação profissional ao dispor-se ao diálogo e ao trabalho com o outro, pois exige que ações individuais e compartilhadas sejam realizadas. Segundo Márkova (1987, p. 24), “a utilização das formas de trabalho coletivo e grupal não constitui um dos tipos possíveis de organização do processo docente, já que é condição necessária para a formação plena da atividade docente”.

Comprometidos com essa forma de trabalho e preocupados com a apropriação e a condução da aprendizagem e do ensino é que estaremos arraigados ao compromisso social. Compromisso esse, que deveremos ter presente quando assumimos a prática docente. Entendemos o compromisso social como a transformação dos sujeitos envolvidos nesse processo de educação. Sendo assim, o sujeito não só age sobre o “mundo” (realidade social que está inserido) e essa ação modifica esse mundo, mas o próprio sujeito atuante sofre transformações. Ou seja, modifica não só o que o sujeito pensa, mas também o modo como pensa. Isso significa uma mudança nos processos mentais (uma reestruturação nos processos mentais) que estão implicados na realização de uma atividade de estudo, por exemplo. Está explícita a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte dos sujeitos, dos significados que lhes são transmitidos pelo contexto social no qual está inserido.

Deixamos por último a terceira disposição que menciona o tato pedagógico. Essa disposição traz consigo toda a subjetividade²⁷ desse sujeito professor e a sua capacidade de relação e de comunicação. Aqui estarão implícitos os motivos-objetivos-condições que o professor tem em relação a sua atividade docente. Qual é o sentido atribuído para essa prática? Essa é uma questão que estará sempre presente na sua maneira de lidar com seus alunos, com a instituição escola e todos os demais aspectos que fazem parte da prática profissional. Por meio de seu tato pedagógico serão construídas as formas de relação e respeito, de comunicação e interação, de condução e orientação, acompanhamento e avaliação. E nesse âmbito, no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais e o compromisso que se assume ao ser professor.

Para Imbernón (2009, p. 16), “o conhecimento é tão importante quanto as atitudes, ou seja, tudo o que representa formar as atitudes. Um professor ou professora podem ter o mesmo conhecimento, sem que consigam compartilhar as decisões, a comunicação, a dinâmica do grupo, etc. por um problema de atitudes”. Isso ocorre porque é necessário desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura, do contexto e da interação de cada pessoa com os demais membros do grupo, e isso faz parte de seu tato pedagógico, diz da sua forma de conseguir lidar com diferentes questões, resolver problemas, relacionar-se, administrar conflitos. Por isso, aprender a ensinar e tornar-se professor é um processo contínuo e complexo, exige uma formação correspondente.

Da mesma forma, Marques (2006, p. 59) coloca que:

A superação do divórcio entre o saber e o fazer, a matéria e a forma, a teoria e a prática, a educação e o ensino, os conteúdos e a proposta pedagógica com suas intencionalidades políticas e éticas, é também a superação de certa percepção da profissão como um conjunto de atividades externas, mecânicas e parcelares, à margem dos interesses vitais e valores “superiores”.

27 De acordo com González Rey (2003) devemos entender subjetividade não no sentido individual, mas como forma de organização dos processos que se definem nos significados e sentidos do sujeito. Dessa forma, o fenômeno da subjetividade é individual e social ao mesmo tempo. A compreensão desse fenômeno só é possível por meio do acesso aos significados e sentidos que os sujeitos atribuem a realidade (*apud* PLACCO; SOUZA, 2006, p.43).

Nesse sentido, a teoria sócio-histórica cria possibilidades de “refletir sobre o próprio significado do processo educativo na humanização do indivíduo e sobre a contribuição do professor nesse processo” (SILVA; FACCI; SILVA, 2008, p. 83). Dessa forma, esse processo compreende a necessidade de apropriação teórica, trabalho coletivo e compromisso social.

Esses aspectos podem desencadear ações que, articuladas em torno de um projeto comum (permeado de sentidos e significados²⁸), permitem novas atividades profissionais, que potencializam novas relações com o conhecimento, com a prática pedagógica, com os demais membros da escola. Relações que possibilitam a formação desse profissional, construído em meio às complexidades que caracterizam o cotidiano do fazer docente (LONGAREZI; ALVES, 2009). Complexidades estas que não desvinculam a relação entre conhecimento teórico e prático e que, ao buscar “tecer essas relações, se está, de certo modo, admitindo a complexidade de ser professor” (SFORNI; VIEIRA, 2008, p. 243) e com isso compreendendo criticamente que ser professor não é uma missão e que boa vontade não basta para realizá-la.

6.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DAS ATIVIDADES DE ESTUDO

O termo profissão é de origem anglo-saxônica. Esse termo foi traduzido por muitas línguas de forma “a descrever as formações sociais do trabalho no contexto da classe média, a importância cada vez maior da especialização no processo de reprodução e, especificamente, no ensino, o esforço no sentido de um prestígio profissional crescente” (POPKEWITZ, 1995 *apud* FACCI, 2004a, p. 24). Entender o professor enquanto um profissional é uma das formas de trazer mais prestígio social, melhores condições de trabalho e remuneração.

Para Souza (1993), a profissão de professor compreende momentos de singularidade e momentos de universalidade. Esses aspectos devem ser considerados a partir das transformações históricas e sociais. Da mesma forma,

²⁸ Abordaremos esses conceitos no próximo capítulo.

Libâneo (1998), afirma que é necessário resgatar a profissionalidade do professor, dar um novo enquadramento às características de sua profissão na busca da identidade profissional. Nesse aspecto, Nóvoa coloca que é preciso resgatar as dimensões pessoais e profissionais dos professores.

Logo, Sacristán (1995, p. 65) entende por profissionalidade “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Essa conceituação refere-se à forma como o professor desenvolve sua prática. Contudo, o exercício da docência nunca é “estático e permanente, é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 1999, p. 216). Isso significa que a prática docente está sempre em movimento e nos desafiando e criar estratégias de ensino-aprendizagem em situações muitas vezes inusitadas. Conseqüentemente, “não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas” (NÓVOA, 2009, p. 41).

Imbernón (*apud* CUNHA, 1999, p. 217), considera que “a inovação na prática se dá quando a pessoa que a executa reflete e interioriza o processo como próprio, extrai conclusões sólidas, planeja ação e é capaz de levá-la a cabo estabelecendo elementos de nova reflexão e inovação”. Cunha (1999) coloca que a ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza pois, está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela.

Dessa forma, o professor não representa mais o tradicional transmissor de informações e conhecimentos, ação, segundo a autora, quase em extinção em função da revolução tecnológica. Assume, portanto “uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática profissional e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sócio-cognitivas do aluno” (*ibid.* p. 218-219). Na visão da autora, “é preciso recuperar no professor a dimensão do desejo, a firmeza de que seu trabalho

vale a pena, que é preciso mudar” (*ibid.* p. 219). Recuperar, por meio dessas relações, os motivos formadores de sentido para desencadear uma nova atividade profissional.

Já a psicologia vygotskyana, que constitui a base desta tese, assume uma posição de valorização do trabalho do professor entendido como ato de ensinar, como processo de transmissão ativo-crítica da cultura, ou, usando as palavras de Saviani (2002, p. 21) como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Vygotsky considerava que os professores deveriam apropriar-se do desenvolvimento cultural e técnico para conduzir o processo educativo de acordo com tal concepção (FACCI, 2004a).

Facci (2004a), ao fazer uma análise do livro *Psicologia Pedagógica* de Vygotsky (2001b), considera que algumas ideias podem ser tomadas como pertinentes no que se refere à educação, tais como:

- a) os objetivos da educação estão atrelados às necessidades históricas da sociedade;
- b) a educação só pode ser definida como uma ação planejada e consciente que influencia o desenvolvimento natural do indivíduo;
- c) o interesse pela atividade é um ingrediente fundamental no processo de aprendizagem; ou seja, o motivo e a necessidade, segundo Leontiev (1978a), são aspectos imprescindíveis para que haja aprendizagem;
- d) emoção e conhecimento devem ser entendidos como uma unidade;
- e) a educação tem um caráter social;
- f) o desenvolvimento da criança é o princípio fundamental que orienta os estudos da psicologia (FACCI, 2004a, p. 199).

Vygotsky (2004) explica o desenvolvimento humano por processos mediados e destaca a importância do ensino e da aprendizagem na aquisição de

patamares mais elevados por meio de uma interferência na zona de desenvolvimento próximo. Leontiev (1978a) mostra que tanto a atividade profissional quanto a atividade cognitiva implicam o desenvolvimento de ações e operações específicas. Nessa perspectiva, o ser humano aprende em situações de atividade. No caso do professor, cuja atividade principal é o ensino (compreendendo todo o seu processo: planejamento, execução, acompanhamento e avaliação), sua aprendizagem está atrelada à atividade docente. Isso nos remete à compreensão da atividade docente sendo construída e fazendo parte das atividades de estudo. Portanto, é na situação de ensino-aprendizagem, tecendo as relações entre teoria e prática, que o professor se desenvolve profissionalmente.

Considerando sua atividade principal (ensino), se faz necessário entender o objetivo da atividade do professor: é preciso descobrir o que motiva o docente a realizá-la, ou seja, qual o sentido atribuído pelo professor à atividade de ensinar. Temos em Leontiev (1978a) que sentido é compreendido como “uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (p. 97). É o sentido que faz a relação do motivo ao fim. Para Leontiev (1978b), esse movimento, é denominado como sentido pessoal, que consiste na particular subjetividade que se manifesta na parcialidade que as significações adquirem para o sujeito na produção de sua própria vida.

Além do sentido pessoal, a atividade pedagógica também tem um significado social. Para Bernardes (2006, p. 12) “a significação social da atividade pedagógica realizada pelo professor é proporcionar condições de ensino que possibilitem aos alunos se engajarem em atividade de aprendizagem, garantindo aos mesmos a apropriação do conhecimento teórico”. Assim, de acordo com Bernardes (2006, p. 313),

a relação entre o sentido pessoal e o significado social das atividades particulares humanas que os sujeitos da atividade pedagógica desempenham no contexto escolar, necessita ser desenvolvida entre os sujeitos no contexto da coletividade de estudo. É a partir da relação existente entre os motivos e os objetivos dos sujeitos que as atividades particulares de ensino e de estudo se integram na atividade pedagógica, definindo a finalidade das ações e operações a serem realizadas pelos sujeitos, individualmente e coletivamente.

Quando não ocorre essa correspondência entre o significado social e o sentido pessoal das ações pedagógicas, a atividade pode assumir-se como uma atividade de sentido mecânica e sem características desenvolvimentais, ou seja, torna-se uma operação automatizada (ASBAHAR, 2005). Ou ainda, de acordo com Bernardes (2006, p. 13), como “um conjunto de ações que visam a ocupação do tempo designado ao processo de ensino-aprendizagem”, e, portanto, essas ações não se concretizam em atividades de estudo desenvolvimentais. Para Davidov (1988) nem ações mecânicas nem ações de memorização se configuram como atividades de estudo.

Para que não sejam desenvolvidas atividades vazias e sem sentido Davidov argumenta que é necessário criar condições para assegurar o significado pessoal. Segundo ele: “É necessário averiguar e criar condições que permitirão a atividade adquirir significado pessoal, a se tornar uma fonte de auto-desenvolvimento da pessoa, e do desenvolvimento compreensivo da sua personalidade, é uma condição para sua entrada na prática social” (DAVIDOV; MÁRKOVA *apud* RENSCHAW, 1999, p. 43). Ou seja, “todo conhecimento que está sendo produzido na prática social precisa ser novamente produzido em cada indivíduo singular” (DUARTE, 1998, p. 86). No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela “finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno” (BASSO, 1998, p. 04).

Considerando que a práxis permite ao ser humano desenvolver-se, a formação do profissional docente não se constitui espontaneamente, não é dada de forma acabada na sua formação inicial, mas decorre de um processo formativo permanente, que se dá na articulação entre teoria e prática, na apropriação dos conhecimentos teóricos, na construção de seu devir professor, de acordo com o sentido e o significado atribuídos a sua prática pedagógica, mediados pelo outro, pela cultura social vigente e pelo contexto histórico vivido naquele momento. Assim, o desenvolvimento psíquico se dá por toda a vida, e a formação profissional, compreende desenvolvimento mental e, é essencial para fazer a diferença na outra

ponta, onde esses professores-alunos vão atuar promovendo atividades de estudo que desenvolvam seus alunos nessa mesma direção.

Além de criar essas condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos teóricos e de proporcionar situações que promovam o desenvolvimento psíquico, cabe também uma formação crítica do aluno para que se desenvolva participativo-ativo-crítico e se constitua como tal na atividade de ensino-aprendizagem, sendo esta dessa forma desenvolvimental (ASBAHAR, 2005). No entanto, a formação dessa postura crítica do aluno depende tanto da “apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento” (BASSO, 1998, p. 05). Essa participação ativa significa, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento, superando o modo espontâneo e irrefletido de conhecer.

Desse modo, a atividade se constitui a partir de um conjunto de ações articuladas por uma necessidade comum. De acordo com Leontiev (1978a, p.115), "a primeira condição de toda atividade é uma necessidade". A partir de necessidades comuns, é estabelecido pelos sujeitos um conjunto de ações que, articuladas, possibilitam atingir os objetivos do grupo e, com isso, sanar as necessidades. Verifica-se aí a afirmação de Davidov (1988) de que a necessidade de aprender surge na própria atividade de estudo. Sendo assim, a tarefa de estudo traz consigo uma situação dialógica e problematizadora, e esta provoca a necessidade.

Considerando o diálogo e a problematização, as tarefas de estudo por meio dos recursos disponíveis pelas TIC podem promover mudanças e oferecer novas possibilidades na formação profissional dos professores. A formação do professor, segundo Nevado (2004, p. 079),

precisa ser realizada a partir de sua experiência de vida profissional, para que ele possa conservar tudo o que lhe parece válido e passe a incorporar a inovação buscando transformar sua prática de modo significativo. [...] O uso da tecnologia deve preparar o próprio professor para viver a experiência de mudanças no ensino que ele irá proporcionar a seus alunos.

Tendo em vista que a atividade é orientada para uma finalidade,

concebe-se que não é qualquer conteúdo e nem de qualquer modo que as tarefas de estudo promovem a apropriação dos conceitos, ou seja, o desenvolvimento do pensamento teórico não ocorre de forma espontânea nem natural nos indivíduos. Para que tal desenvolvimento ocorra, são necessárias tarefas de estudo, planejadas em ações e operações que criem possibilidades e gerem transformações na dimensão pedagógica, epistemológica e psicológica dos sujeitos envolvidos na atividade de formação profissional a distância.

O processo de formação profissional para ser organizado a partir de tais pressupostos teórico-metodológicos deverá criar condições para que o professor-aluno se conscientize da finalidade de sua atividade principal (atividade de ensino) que é promover através das atividades de estudo condições de desenvolvimento psíquico e intelectual nos sujeitos em processo de educação. Assim, quanto maior é o progresso da humanidade mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, maior é o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa (LEONTIEV, 1969).

7. ANÁLISES E RESULTADOS

A partir do exposto, retomamos nosso problema de pesquisa, para que possamos contextualizá-lo à luz das teorias que orientam nossas análises. Ao delimitarmos o problema; *“que tarefas de estudo realizadas em um curso a distância tem a potencialidade para o desenvolvimento de novas atividades profissionais?”* o fizemos dentro da perspectiva sócio-histórica e, em particular, da Teoria da Atividade de Leontiev e Davidov, combinada com a Educação Dialógico-Problematizadora de Paulo Freire.

Na tentativa de compreender a atividade desenvolvimental que ocorre com sujeitos em processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, retomaremos aqui alguns elementos fundamentais na organização das atividade de estudo. Podemos citar as necessidades, os motivos, as ações, as operações e as condições ou os instrumentos para que esse processo se viabilize. A partir desses elementos, temos uma estrutura geral para a atividade, sendo essa estrutura a mesma tanto na atividade teórica interna quanto na atividade prática externa. Além desses, consideramos o diálogo como fundamental na integralização dessa estrutura. Dessa forma, as atividades de estudo são consideradas como as atividades principais no desenvolvimento dos sujeitos. Para tal, elas devem ser estruturadas em atividade-ação-operações, compreender sua dinâmica e suas diferenças e desenvolver um conteúdo específico dirigido ao objeto.

Partindo dessas perspectivas teóricas, o trabalho de pesquisa foi tecido a partir de um curso de formação de professores na modalidade a distância. Tínhamos em mente que, ao identificar as potencialidades das tarefas de estudo realizadas durante a formação dos professores-alunos, poderíamos avaliar se houve um ganho na sua atividade profissional, ou seja, poderíamos identificar as transformações geradas na prática pedagógica. Trataríamos de identificar a essência das ações e operações na tarefa de estudo, a partir da influência das tarefas pedagógicas procurando compreender a construção da atividade não como

uma mera habilidade, mas como uma construção que signifique que o sujeito estará apto a enfrentar situações novas, não previsíveis, e para tais, irá desenvolver uma atuação profissional condizente.

A sistematização das atividades de estudo compreende a conexão entre a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem do aluno, de modo que as ações e operações que envolvem ambos propiciem a aquisição de conhecimentos teóricos (ou o desenvolvimento do pensamento teórico), levando assim ao desenvolvimento *psico intelectual* dos sujeitos atuantes nesse processo de educação.

Sendo assim, ao investigarmos o processo desenvolvimental em um curso de formação a distância, elencamos as tarefas que geraram desenvolvimento profissional, ou seja, como o professor-aluno em tarefa de estudo reorganiza a sua prática. A partir da análise das comunicações feitas nas entrevistas e do material disponibilizado no ambiente virtual, relacionado com a tarefa de estudo mencionada pelos professores-alunos, classificamos o conteúdo dessas mensagens em três categorias²⁹: 1) Atividade Desenvolvimental (AD); 2) Índícios de atividade desenvolvimental (iad) e 3) inexistência de atividade desenvolvimental (na). Tais categorias, que emergem da teoria, são centrais no entendimento das atividades desenvolvimentais na formação profissional a distância. Nas análises descritas abaixo, mencionaremos a interdisciplina bem como as tarefas de estudo que foram trazidas pelos professores-alunos e categorizadas, tendo em vista a apropriação dos conhecimentos teóricos, os motivos-objetivos-condições (na atividade) e o desenvolvimento psíquico e intelectual³⁰.

7.1 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO

Por meio das entrevistas e do material disponibilizado no ambiente, analisamos as tarefas de estudo, para identificar se estas geravam condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, sendo esse, um dos processos

²⁹ Categorias explicitadas no Capítulo 2, item 2.3.

³⁰ O quadro das tarefas de estudo com sua respectiva categoria, sujeito e semestre pode ser conferido ao final desse capítulo.

psicológicos superiores da constituição dos sujeitos enquanto seres humanos e que é potencialmente desenvolvido no contexto de formação escolar, no caso, no contexto de formação universitária. A superação da percepção e da análise imediata dos objetos, fatos e fenômenos, presentes nas relações do ser humano com o mundo, somente se faz possível por meio do desenvolvimento do pensamento teórico quando os indivíduos adquirem a capacidade de interpretar conscientemente as relações com o mundo de forma ativo-crítica.

Na perspectiva trabalhada, conforme foi abordado no capítulo 4, o pensamento se constitui na formação das representações gerais, diretamente interligadas com a atividade prática. Essa articulação cria as condições para realizar a atividade mental, compreendida como pensamento. Assim, o pensamento teórico não atua só com representações, mas com os conceitos propriamente ditos, que atuam simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, ou seja, é uma ação mental especial. Portanto, a apropriação de um conceito sobre objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência. Logo, para expressar o objeto em forma de conceito é necessário compreender sua essência conceitual.

Nesse sentido, analisamos as tarefas de estudo propostas no PEAD, tendo em vista a aquisição dos conhecimentos teóricos, sendo estes o conteúdo principal das atividades de estudo. A caracterização de ensino desenvolvimental, reflete a proposição teórica sócio-histórica de que o ensino tem um papel fundamental no desenvolvimento mental e que a base desse ensino é o conteúdo desenvolvido por meio das atividades de estudo. Desse conteúdo originam-se os métodos (ou modos) da organização de ensino. Dessa forma, destacamos a importância da análise das tarefas de estudo, buscando identificar a presença do conteúdo que leva a aquisição do pensamento teórico, e isso conseqüentemente, é uma das possibilidades para o desenvolvimento profissional.

Nossa hipótese considerava que existiriam atividades de estudo desenvolvimentais quando as tarefas de estudo estavam relacionadas à atividade principal dos professores-alunos (o motivo para a ação, estaria relacionado ao

ensino) e, juntamente a isso existiria uma apropriação dos conhecimentos teóricos presentes na atividade de estudo para subsidiar o professor-aluno a desencadear ações inovadoras na sua atividade profissional. Desse modo, ao analisarmos as tarefas de estudo, tínhamos em mente a seguinte questão: as ações e operações de aprendizagem, por meio das quais os professores-alunos resolviam as tarefas de estudo, pressupunham a presença de reflexão, análise e planejamento do tipo teórico-substancial? Tendo em vista essa questão norteadora, descreveremos abaixo situações que correspondem à categoria 1) “Atividade Desenvolvimental (AD)”, isto é, atividades que geraram desenvolvimento *psicointelctual*, e à categoria 2) “Indícios de atividade desenvolvimental (iad)”, ou seja, situações que apresentaram apenas indícios para esse desenvolvimento.

Em relação à apropriação dos conhecimentos teóricos, levando-se em consideração a categoria “Atividade Desenvolvimental (AD)”, a “professora-aluna (S13)” fala da mudança em sua concepção sobre o ensino de matemática, pois para ela (seguindo a formação que tinha) alguns conteúdos eram proibidos para crianças de 1ª série. Ela mesma subestimava-os, até vivenciar situações de ensino com frações, pesos e medidas. Para propor atividades com esses conteúdos, precisa se apropriar dos mesmos, e esse aprendizado exigiu muitos esforços: *“Pra mim, foi uma das interdisciplinas que mais me exigiu, que eu mais tive que estudar” [...]. “Como eu tinha muita dificuldade (com os conceitos) e às vezes tinha que criar atividades, todas eu vivenciei com os alunos”*.

Nesse caso, a “professora-aluna” admite que criar e vivenciar as atividades práticas com seus alunos também ajudava na sua apropriação conceitual em relação à matemática, pois sua turma era de 1º ano e a matemática praticamente não era trabalhada. Implementou o trabalho de forma interdisciplinar mostrando aos alunos que a matemática está em nosso dia a dia. Instigava seus alunos e surpreendeu-se com o potencial de cada um, dos seus conhecimentos prévios de situações da realidade. Quando ingressou na carreira de magistério, raciocínio mental não era algo que deveria ser privilegiado nos planejamentos. Hoje, talvez por perceber como isso fez falta inclusive na sua formação como professora, valoriza esse tipo de aprendizado desafiando seus alunos.

Essa mesma “professora-aluna” relata ainda: *“Tudo aprendi no*

PEAD!”. Embora essa fala demonstre que a aluna esteja deslumbrada e “siga” o modelo proposto no PEAD, percebe-se que essa formação gerou mais segurança para a sua atuação por meio da aquisição dos conhecimentos teóricos, sendo que tem condições de “filtrar” nessas novas metodologias e propostas o que é válido para sua turma, o que pode ser melhorado, bem como, o que ainda precisa ser ampliado em termos de conhecimentos e atitudes. De professora retraída, passou a sentir-se mais segura para colocar em prática a sua forma “diferente” de lecionar. Por fugir das práticas dos colegas de trabalho, recebeu muitas críticas em relação à sua formação no curso. No entanto, sente confiança no seu trabalho e percebe os resultados de sua prática na aprendizagem de seus alunos. Para ela, “é isso o que importa e não o que os outros vão dizer!”. No caso, sua preocupação é com a aprendizagem de seus alunos.

Todo o planejamento e a execução dessa “professora-aluna” foram compartilhados com seus professores-formadores e com os colegas através do *wiki* da matemática, pois, nesse espaço, além de mostrar o que estava sendo feito, sempre tinha o amparo dos professores-formadores, dos tutores e dos próprios colegas, caso surgisse alguma dificuldade conceitual tanto no decorrer de suas aulas como na própria tarefa criada.

Ainda no tocante à interdisciplina de matemática, tivemos uma percepção muito importante de uma “professora-aluna (S2)” que, ao ter que realizar as tarefas de estudo de matemática em sala de aula, percebeu que esta não era trabalhada em sua escola: *“Vi também que na minha escola a matemática não era utilizada. Isto me deu um estalo!” (...)* *“Uma interdisciplina que mexeu muito comigo e que levei na sala de aula, muito interessante, foi a questão da matemática”*. Essa “professora-aluna” fala que, em primeiro lugar, o desafio foi adaptar todas as atividades propostas no PEAD, pois eram voltadas às séries iniciais do ensino fundamental e tiveram que ser planejadas, levando em consideração as particularidades da educação infantil. Em segundo, entender (apropriar) o conteúdo e elaborar um jogo sobre frações: *“Acho a fração um conceito difícilimo, eu mesma não compreendo muito bem”*. Terceiro, ensinar as “educadoras” da escola para que também levassem essas atividades para sua prática em sala de aula. Superando

esses obstáculos, ela define sua atitude como uma “ousadia”. “Trabalhar fração com criancinhas de 5 anos e meio, dá licença! Isso foi muito legal [...]”.

Nesse caso, o desenvolvimento profissional fez com que, além de primar pelo ensino de matemática na educação infantil, a “professora-aluna” buscasse meios de sensibilizar as demais educadoras³¹ para que se engajassem em um processo de formação sobre o assunto dentro da própria instituição (formação em serviço), já que ela estava desempenhando a função de diretora e tinha possibilidades de abrir caminhos para esse tipo de formação. Assim, criava espaços para a inserção da matemática no ensino das crianças, sendo que, os conteúdos dessa interdisciplina não ficariam restritos apenas às suas práticas em função dos trabalhos do PEAD.

Tivemos também mais duas professoras-alunas que mencionaram as tarefas de matemática (S9 e S10). Porém, a classificação do desenvolvimento ficou na categoria “Indícios de atividade desenvolvimental”, pois apresentaram apenas indícios de mudanças na sua prática profissional. A “professora-aluna (S9)” sentiu-se privilegiada com as atividades dessa interdisciplina, já que se encaixavam exatamente na faixa etária de seus alunos, ou seja, ela lecionava na educação infantil e as tarefas propostas estavam voltadas para esse público. Não precisou fazer adaptações. No entanto, ao vivenciar atividades interdisciplinares no decorrer das tarefas do PEAD, passou a propor tarefas similares, agregando ao ensino de matemática a música e a arte. Tornou o material usado na matemática mais colorido e significativo para as crianças, percebendo as relações entre as disciplinas curriculares. Já a “professora-aluna (S10)”, que atuava na 1ª série, expôs que os livros didáticos trazem poucas atividades de matemática, e além disso, sempre teve muita dúvida em como trabalhar a matemática, pois isso os livros didáticos não ensinavam. Diz que foi uma interdisciplina interessante pelo repertório de atividades disponibilizadas e, por descobrir que poderia trabalhar com a matemática usando artefatos do dia a dia da criança, como seus próprios brinquedos.

As tarefas de matemática eram trabalhadas em encontros presenciais, em que os professores-alunos vivenciavam e manipulavam jogos e atividades sobre matemática e ao mesmo tempo precisavam planejar formas de trabalho com esses

³¹ Educadoras pois, se trata de uma creche em que essas educadoras não possuem formação para professores em nenhum nível.

jogos em sala de aula. Foram trabalhados os conceitos de classificação e seriação, números e operações, espaço e forma. Cada conjunto desses conceitos trazia material teórico, reflexões sobre situações vivenciadas no trabalho com esses conceitos antes da inserção dessas atividades e planejamento de novas atividades envolvendo esses conceitos para serem implementadas em sala de aula, colocando em perspectiva sua ação futura, a forma como atuavam e como poderiam propor novas ações para o trabalho com matemática. Além disso, o material disponibilizado no AVEA trazia “desafios da semana”, “banco de atividades” e “leitura e material complementares”.

Em relação as tarefas de estudo que faziam parte da interdisciplina “*Questões étnico-raciais na educação: sociologia e história*”, tivemos tarefas que também levaram as professoras-alunas para a ação-reflexão-ação. Nessa interdisciplina, entre as categorias “atividade desenvolvimental” e “indícios de atividade desenvolvimental”, cinco sujeitos mencionaram as tarefas de estudo como significativas para mudanças na sua atuação profissional. A interdisciplina iniciou com sensibilização (em aula presencial) em que os alunos tiveram que expressar as suas reflexões sobre si e sobre os outros - a sua percepção. Criaram uma atividade didático-pedagógica, contemplando a diversidade étnico-racial e tiveram que desenvolver esse planejamento em aula com seus alunos. Após, elaboraram a escrita crítico-reflexiva dessa prática. Tiveram que ir a campo e realizar entrevistas com alunos afro-descendentes e registrar a auto-imagem desses alunos.

Essa atividade sensibilizou no sentido de compreender as diferenças étnico-raciais dentro da escola. Além disso, trouxe uma desmistificação sobre o assunto pois, a “professora-aluna (S7)”, mesmo sendo negra, não sentia segurança em realizar um trabalho sobre questões étnico-raciais: *“uma coisa assim, uma coisa que eu nunca tinha feito, mesmo eu sendo negra, passava né...deixava passar. E que me deu mais segurança para eu trabalhar com eles”*. Quando questionada sobre os motivos que lhe deram mais segurança, ela diz que *“foi pelo embasamento teórico e até pela proposta de trabalho do professor”*. Ao final, diz que foi uma *“atividade muito boa, tanto pra eles descobrirem mais coisas e eu, em relação aos meus pensamentos, que eu tinha (...)”*.

Nesse mesmo sentido, o “professor-aluno (S6)” diz que, o professor-formador *“me fez pensar”*. E segue: *“[...] o assunto não despertava a menor atenção. Acabava trabalhando por força da lei [...] aí vem este professor (formador). [...] ele não jogou na cara que era lei, não olhou para o (fulano) e para os outros e disse: seus preconceituosos, seus brancos asquerosos. Mas que seja, brincando com os nossos preconceitos, meu no caso, estava escondido em algum lugar e que aflorava naquele momento, fez eu perceber que estava na hora de mudar. Vamos pensar outra maneira. Não mudares o que tu fazes, mas mudar a forma de pensar. As portas estavam fechadas. Já está dado, não gosto de trabalhar. Ele escancarou as portas, me encantou”*.

A “professora-aluna (S9)” coloca que vivenciar as tarefas dessa interdisciplina proporcionaram mudanças não só profissionalmente, mas também no campo pessoal. *“Essa disciplina me pegou legal. Porque no sentido que trabalhou as diferenças [...] O professor falava coisas que fizeram eu mudar muito como pessoa ... não mudar como pessoa, mas me fizeram refletir muito como pessoa”*. As leituras feitas potencializaram uma mudança na sua prática e nas suas atitudes. A partir desses embasamentos, começou a implementar os primeiros passos em tarefas de estudo para seus alunos de forma contextualizada interdisciplinarmente. Essa “professora-aluna” trabalhava com educação infantil e relatou que usava as mesmas atividades anos após anos. Com as reflexões trazidas durante as aulas se propôs a pôr em prática o que estava aprendendo e conforme sua fala: *“eu comecei a pensar: se parte do interesse do aluno, se a gente bate tanto nessa tecla no curso, se a gente tá aprendendo tanta coisa diferente, por que eu vou trabalhar sempre com a mesma atividade?”*. Nessa reflexão, ela estava se referindo às datas comemorativas (na época seria o Dia do Índio) em que, todos os anos, sempre eram trabalhadas as mesmas atividades com os alunos. Quem tinha irmãos mais velhos na escola já sabia qual era a tarefa a ser feita. Ela demonstrava descontentamento nessas ações e não estava satisfeita em continuar a seguir esse tipo de ensino, que, apesar de mais fácil em termos de não exigir muito trabalho, não tinha mais o mesmo sentido para ela, pois percebia que não era significativo para seus alunos.

Portanto, com propostas de atividades muito simples sobre o tema, como a árvore genealógica e o mosaico étnico-racial, os professores-alunos

descobriram que existiam muitas possibilidades de planejamento sem temer os questionamentos que poderiam surgir no transcorrer do trabalho em sala de aula. Relatam que essas situações trouxeram muitas reflexões para seus alunos sobre a existência de afro-descendentes na família, pois muitos perceberam que, mesmo sendo de cor branca, havia afro-descendentes que faziam parte de sua árvore genealógica. O professor-formador tornou-se uma referência pedagógica, pois a forma como trabalhou o assunto, por meio do diálogo e da atenção para com as dificuldades dos professores-alunos encantou-os, já que permitiu a fala em relação à falta de preparo para trabalhar o assunto. Dessa forma, fez com que o medo do ensino dessas questões e o medo dos possíveis questionamentos dos alunos fossem substituídos na medida em que compreendiam as questões étnico raciais conceitualmente (história da África, concepções de Índio) e contextualizadas em seu momento histórico, social e cultural. A interdisciplina também exigia produção textual, destacando questões de autoestima, expressão afro-cultural e suas relações com o cotidiano da sala de aula.

Outro fato marcante, que aparece muitas vezes nas entrevistas, foram as apropriações relacionadas aos conteúdos de música, artes e teatro, as quais se destacaram na categorização “atividade desenvolvimental” e “indícios de atividade desenvolvimental” nas falas de sete professores-alunos entrevistados (S3; S6; S7; S8; S9; S11; S13). À primeira vista, parece irrelevante (em termos de aquisição de conhecimentos teórico-científicos), os professores-alunos priorizarem as áreas das artes e deixarem de lado as ditas áreas mais duras subentendidas como as que trazem maior necessidade de trabalho em sala de aula, como língua portuguesa, matemática, ciências ou geografia. Porém, percebemos que, a partir dessas situações da parte mais artística e cultural, os professores-alunos tiveram subsídios para implementar em seus planejamentos tarefas de estudo interdisciplinares. Foi a partir de falas de seus alunos que perceberam que a maneira como contemplavam teatro e música nos seus planejamentos estava sempre relacionada a algum tipo de evento em que a escola teria que fazer apresentações de música ou de uma peça de teatro. Além disso, não se realizavam essas práticas de forma a contemplar outros interesses curriculares.

Nas entrevistas, os professores-alunos relatam que faziam o básico em

relação à essas interdisciplinas. Mas, ao estudar e refletir sobre as possibilidades do ensino de música, teatro e artes, concluíram que a forma de trabalho poderia ser melhorada. O motivo de não realizá-las estava relacionado à falta de conhecimentos em como orientar e conduzir uma aula usando música e teatro sem ter aquela ideia de que com isso estariam “perdendo tempo”, ou seja, deixando de ensinar os “conteúdos” que precisariam ser trabalhados durante o ano. Sabemos que muitos desses professores-alunos tinham como formação apenas o Curso Normal de nível médio e, além desse fato, o tempo que estavam afastados dos bancos escolares deixou lacunas nessa formação em relação às artes, à música, às questões étnico-raciais e aos debates e iniciativas relacionadas à inclusão. Portanto, contemplar esses temas nos eixos articuladores foi fundamental para o desenvolvimento profissional desses professores-alunos, garantindo apropriação teórica para desenvolver a prática com segurança.

Os exemplos abaixo descrevem as aprendizagens referentes às interdisciplinas citadas. A “professora-aluna (S13)”, professora na 1ª série, precisava fazer um trabalho para ornamentar a escola em função da comemoração do seu aniversário. A ornamentação deveria ter como tema flores. No entanto, a “professora-aluna” que estava vivendo intensos debates em aula, os quais estavam desacomodando seus pensamentos, entendia que uma folha mimeografada com uma flor para seus alunos colorir não vinha ao encontro daquilo que estava entendendo como aprendizagem para seus alunos. Com a sugestão da releitura de uma obra em aula (Meninas, de Velázquez), no curso PEAD, teve a ideia de propor um trabalho com uma obra que retratava copos de leite. A partir dessa releitura, surgiram diversas atividades interdisciplinares que fizeram parte do painel em homenagem ao aniversário da escola. Pesquisaram sobre a flor, os alunos trouxeram fotos, leram, produziram textos. Essa “professora-aluna” percebeu o interesse pela atividade e, além disso, na exposição do painel de sua turma, os alunos-autores sabiam explicar tudo o que haviam aprendido durante a elaboração daquele trabalho para seus colegas de escola.

A “professora-aluna”, então pergunta: *“por que você não pode trabalhar uma obra de arte com as crianças?”*. Diz que não se sentiu melindrada ao perceber a desaprovação de seus colegas perante o cartaz de sua turma que esteticamente

não era o mais bonito. Ela tinha argumentos para sustentar aquela prática e expor o cartaz elaborado pelos seus alunos. Esse cartaz não seria apenas mais um exposto ali para embelezar os corredores da escola. Ele tinha outro significado tanto para ela como professora como para seus alunos que levaram aquela atividade em suas memórias por um longo período e seguidamente faziam relações daquele trabalho com novas atividades propostas, lembrando-se do autor e de sua história.

Em outro caso, essas interdisciplinas fizeram com que a “professora-aluna (S3)” conseguisse uma aproximação com sua turma, já que ela encontrava muitas dificuldades para alfabetizar seus alunos. Isso porque também nunca havia trabalhado com turmas de alfabetização e com alunos adultos jovens, que já tinham um histórico de reprovações. Por meio das técnicas de teatro conseguiu envolver os alunos para fazer representações, técnicas de plateia, fotos e demais atividades, até chegar à leitura e à escrita de forma significativa. A musicalidade em espaços jovens e brincadeiras infantis culminaram em um trabalho que tinha sentido para seus alunos, fazendo com que se engajassem em tarefas de estudo relacionadas com seu cotidiano (músicas, fotografias). A professora, que já estava há um semestre com dificuldades, encontrou nessas aproximações uma forma de alfabetizar seus alunos e entusiasmo para superar desafios trazidos pelos adolescentes. Isso fez com que ela não desistisse do seu compromisso com a aprendizagem deles.

Adquirir conhecimentos e ter a sensibilidade de levar esses conhecimentos aos alunos foi o aprendizado da “professora-aluna (S7)”. A interdisciplina de artes visuais foi uma possibilidade para essa “professora-aluna” obter conhecimentos sobre artes e compreender que esses conhecimentos também poderiam fazer parte das atividades de ensino-aprendizagem. A proposta de pesquisa e de visitas à exposições e a recriação de atividades fizeram com que ela percebesse que, como não tinha conhecimento sobre artes (considerava que serviam apenas para serem admiradas), não oportunizava esse tipo de conhecimento para seus alunos. Assim, vivenciando as atividades práticas em aulas presenciais e aprofundamento teórico sobre o trabalho de educação artística em sala de aula e suas possibilidades, essa “professora-aluna” mudou sua postura em relação à interdisciplina, oportunizando aos alunos acesso a espaços, como a Bienal, por exemplo.

O “professor-aluno (S6)” diz que uma interdisciplina muito importante foi a de música. Esse professor já trabalhava com música em sala de aula, porém o sentido de trabalho estava relacionado à oportunizar aos alunos ouvir música erudita, por exemplo, pensando que, se ele como professor não proporcionasse esse acesso ao aluno, este poderia passar pela escola sem ter conhecimento dos diferentes tipos musicais. O trabalho então era ouvir música com tal objetivo. Segundo ele, *“a cadeira de música ampliou muito meus horizontes. Mostrou que isso que eu fazia era válido, mas era possível ousar muito mais. A cadeira de música trouxe quais atividades fazer e com quais objetivos”*. Dessa forma, os professores-alunos vivenciavam muitas atividades em encontros presenciais. Após, conforme o “professor-aluno (S6)” afirma: *“a professora-formadora nos provocava; vão lá e façam na sala de aula, ampliem esta atividade, não apenas reproduzem o que a gente fez aqui”*.

A partir dos materiais disponíveis no ambiente, podemos destacar que as tarefas de estudo propostas nessas interdisciplinas traziam contextualização teórica, desdobramentos pedagógicos e geralmente as temáticas iniciavam com questões problematizadoras, tendo em vista os desafios do professor para trabalhar com enfoque na arte, música e teatro como conhecimento. Eram também compostas de oficinas presenciais, que nesse contexto foram importantes para gerar ações disparadoras de motivo, por meio de novas metodologias de ensino de música, teatro e artes, em que, além de aprender como conduzir uma aula nessas temáticas, vivenciaram-nas, para posteriormente fazer as adaptações e levar para a sala de aula (planejamento/implementação/reflexão), bem como, produção de inventários criativos, relacionando as leituras com a prática e questões sobre como avaliar os alunos em atividades dessa ordem.

Além dessas interdisciplinas, a de Seminário Integrador do Eixo III trouxe como proposta inovadora de trabalho integrando as interdisciplinas de todo o eixo a elaboração do Portfólio de Aprendizagem. O Portfólio se constituiu em anotações sobre o desenvolvimento das aprendizagens, que deveriam conter argumentos e evidências que caracterizavam a aprendizagem. Cabe ainda ressaltar que, na maioria das tarefas propostas em qualquer uma das interdisciplinas, os professores-formadores e tutores disponibilizavam fóruns para a discussão de

conceitos, bem como, para compartilhar dúvidas e avanços em torno das tarefas.

Percebemos que as tarefas de estudo realizadas nesse curso de formação profissional a distância não ficaram apenas no âmbito da transmissão e repasse de hábitos de caráter executivo com a tecnologia. Essas tarefas também levaram os professores-alunos a assumirem novas situações perante sua prática, gerando a aquisição do pensamento teórico em relação a temas que são relevantes de serem trabalhados nas escolas, mas que muitas vezes são prejudicados devido à falta de conhecimentos sobre o assunto, o que faz com que se omitam práticas que seriam fundamentais no desenvolvimento psíquico e intelectual tanto dos professores como de seus próprios alunos.

De acordo com Bernardes (2006, p. 310), “considera-se a apropriação de conhecimentos teórico-científicos essenciais à formação profissional e ao desenvolvimento do pensamento teórico do educador”. No fragmento do “professor-aluno (S6)” encontramos uma reflexão que vai ao encontro de tal proposição. Este trouxe que o aporte teórico é fundamental: *“Antes julgava que o melhor teórico era a experiência, a minha experiência (...). Bastante prepotência!”*.

Esses elementos que levam à conscientização crítica são efetivados por meio das ações de ensino mediadas pelo processo de reflexão entre diferentes sujeitos pertencentes às coletividades de estudo. Assim, uma das mediações que constituem a atividade pedagógica é a apropriação de conhecimentos teórico-científicos, por parte dos educadores (BERNARDES, 2006). Esses conhecimentos constituem a formação humana e dão embasamento para os conhecimentos a serem ensinados na sua atividade pedagógica. Tais conhecimentos fundamentam as ações e as operações do professor na organização do ensino, mediando o processo de conscientização acerca das possibilidades do ensino, assim como as possibilidades de transformação da práxis na atividade pedagógica (BERNARDES, 2006).

A atividade prática pouco adianta ser proposta se não estiver embasada pelos conhecimentos teóricos. Os professores-alunos necessariamente precisam compreender o que aquela proposta traz, quais são seus objetivos. Nesse tipo de formação profissional é fundamental uma apropriação teórica para compreender o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Por exemplo: ao propor uma

atividade de matemática, os professores-alunos ao perceberem que seus alunos têm dificuldades em medidas e não compreende as quantidades existentes, sabem como agir nessas situações. Assim, conforme foi relatado, muitas vezes os professores-alunos agiam nessas situações por intuição. Hoje, sabem o que acontece com os alunos em cada faixa etária e onde pode estar localizado o problema de aprendizagem, retomando os conceitos necessários para essa apropriação, agindo de forma intencional e propondo formas de superar esses obstáculos. Ao desenvolver uma atividade prática o professor-aluno precisa ter condições de reproduzir de forma ativo-crítica aquela atividade, compreendendo as dificuldades e avanços na aprendizagem de seus alunos.

Por outro lado, tivemos também alguns casos em que as tarefas de estudo ficaram no âmbito tarefairo. Estas foram classificadas então como não sendo atividades desenvolvimentais. Nesses casos, a tarefa só despertava interesse, pela possibilidade em aumentar o repertório de atividades práticas. Não houve apropriação do conhecimento teórico envolvido, pois no momento dos questionamentos sobre o porquê de citar tal tarefa e falar sobre os processos de planejamento, implementação e avaliação desta, os sujeitos se perdiam em suas falas, desconversavam ou mencionavam outras situações. Assim, eram apenas novidades para serem aplicadas em sala de aula. Apenas as reproduziam, até porque esses sujeitos vêm de uma época que educar era apenas transmitir conhecimentos e alguns não se autorizam a recriar em cima do que foi dado. São muitas novidades, metodologias diferentes, trabalho com portfólios, projetos, *blogs*, enfim, às vezes, ao terem que recriar uma dessas tarefas com seus alunos, sentem-se mais retraídos. Acham que é um projeto ousado e retraem aplicando apenas aquilo que foi passado em aula.

Outros, apontam que as tarefas de estudo serviram para legitimar a sua prática docente. Conforme a “professora-aluna (S5)”: *“Então, eu digo muito assim: primeiro eu tive a prática, depois pude confrontar com a teoria. Daí eu digo assim, que eu estava correta e estava fazendo a coisa certa”*. Mesmo colocando em suas falas que agiu perante dificuldades de aprendizagem de seus alunos pela intuição, sem saber ao certo o que fazer, não “pode” desautorizar aquilo que já havia feito. Não se permite uma crítica diante daquilo que fez até então. A todo momento,

procurou legitimizar sua prática e criticou o curso pela quantidade de tarefas de estudo e pela falta de compreensão com aqueles que não têm tempo de fazer todas as tarefas em função do trabalho de 60h semanais.

Percebemos, na maioria, um entusiasmo frente à quantidade de atividades práticas que lhes foram apresentadas, como uma possibilidade de renovação em seus planejamentos, o que provavelmente foi o motivo inicial para a adesão à formação, já que a maioria entrevistada atuava no ensino fundamental. No entanto, quando passaram a refletir sobre essas possibilidades além da simples renovação, o motivo é redirecionado para a compreensão teórica do significado daquelas tarefas. Se as tarefas de ordem prática não forem trabalhadas anteriormente de forma a abranger os conhecimentos teóricos que devem fazer parte dessa atividade e ao mesmo tempo ser apropriados pelos professores-alunos; apropriados no sentido de aprendido, elas ficam apenas no âmbito da aplicação, conforme já foi referido, ou seja, de uma ação que não gera desenvolvimento nem para o professor e nem para seu aluno. Cria-se uma situação de repasse em que os professores aplicam e fingem que ensinam e os alunos recebem e fingem que aprendem. Nesses casos, podemos dizer que a aplicação das tarefas de estudo não estava relacionada aos motivos cognitivos e sim a motivos gerais, como nota, avaliação, cumprimento de tarefa, novo repertório de tarefas e demais situações.

Quando o sujeito tem uma boa base teórica ele desenvolve melhor a sua atividade prática, porque “ensinar é um ato complexo que visa a apropriação de conhecimentos pelos aprendizes, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e autonomia no pensar e no agir” (ZANELLA, 2007, p. 111). Portanto, é fundamental estabelecer uma distinção entre ação e atividade, pois um mero ensino ou o desenvolvimento de ações isoladas não contemplam desenvolvimento psíquico e intelectual. Na perspectiva sócio-histórica, a ênfase está quando se ensina, na atividade. As ações são partes constituintes da atividade e do contexto, só se tornando significativas em função de como são organizadas. Assim, de acordo com a autora, “se a apropriação da ação significa o 'saber fazer', ou seja, o domínio de partes da atividade em si, a apropriação da atividade necessariamente envolve o 'compreender e saber fazer'” (p. 111). Na atividade de estudo, compreender significa apropriação do conhecimento teórico embutido na tarefa. É preciso compreender

todo o processo e estabelecer relações, o que permite tanto a execução de ações quanto a apropriação para criação de novas tarefas. Isso é desenvolvimento profissional no sentido em que estamos focando este trabalho.

7.2 ANÁLISE DA ESTRUTURA DA TAREFA DE ESTUDO: MOTIVO-OBJETIVO-CONDIÇÕES

O motivo em relação ao conteúdo é fundamental - a qualidade e a variação média de aprendizagem depende da motivação do aluno, a qual, por sua vez, depende da forma e do conteúdo das atividades de estudo. Os motivos podem ser desencadeados nos alunos pela forma como estão organizados os conteúdos, a atividade em si e as ferramentas tecnológicas disponíveis para serem manuseadas. Portanto, podemos dizer que o motivo não é totalmente pessoal, mas pode ser originado em algo externo.

Contudo, a organização do ensino-aprendizagem implica também na escolha dos instrumentos. Provavelmente, os instrumentos que fizeram a mediação nesse processo de formação profissional a distância, com a possibilidade de apropriação de diferentes sistemas de comunicação e informação oportunizaram aos professores-alunos uma seleção criteriosa, tendo em vista os objetivos de cada tarefa de estudo e sua adequação às ações que são planejadas para a objetivação do motivo que a impulsiona.

Desse modo, as ferramentas de trabalho propostas para o desenvolvimento do Portfólio de Aprendizagem, do *blog*, *wiki*, apesar de gerar um sofrimento inicial para o aprendiz do manuseio das TIC, tornaram-se ferramentas que oportunizaram um espaço de reflexão e compartilhamento, pois passaram a usar *e-mail*, *chat*, MSN para estabelecer diálogo entre colegas, para fazer comunicados nas escolas e para interagir com seus alunos, bem como, uma possibilidade para discutir a atuação docente.

A partir do embasamento teórico da perspectiva sócio-histórica, sabemos que não é qualquer conteúdo e nem de qualquer modo que as ações de ensino promovem a apropriação dos conceitos que criam possibilidades para que ocorram transformações na dimensão psicológica dos sujeitos envolvidos na atividade pedagógica. No entanto, tal condição é explicitada pela estruturação da

atividade de estudo que define, pelo modo de ação, as condições específicas para que os professores-alunos executem ações e operações em comum, de modo que o desenvolvimento psíquico e intelectual aconteça por meio da apropriação do conhecimento, contextualizado em seu momento social, histórico e cultural.

A organização dos conteúdos em tarefas de estudo que buscavam aproximações entre teoria e prática desencadeou a necessidade de reflexão e muitas vezes de confrontações sobre a sua prática. O motivo originou-se em função da sua atividade profissional e as tarefas de estudo traziam em si as condições para que fossem implementadas, pois foram planejadas em torno das necessidades específicas daquele coletivo em formação.

Verifica-se aí que a necessidade de aprender surge na própria tarefa de estudo. Em outras palavras, a tarefa produz a necessidade; na atividade, surge a necessidade como uma busca essencial para resolver a tarefa, formando o pensamento teórico. O motivo se refere ao objeto, ao conteúdo específico a ser aprendido, que, nesse caso, estará na essência de cada tarefa proposta. O motivo da aprendizagem deve impulsionar a assimilação os procedimentos necessários à leitura e à interpretação do que solicita a tarefa, particularmente o procedimento mental, as operações mentais que deve realizar na compreensão do que está dado. Dessa forma, ao decompor uma tarefa de estudo, professores-formadores e professores-alunos trabalharam em torno de: a) compreensão e transformação dos dados da tarefa; b) realização das ações de estudo (relações, princípios, as ideias-chaves, modelação, etc.); c) ações de controle sobre o cumprimento das ações anteriores; e d) ações de avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa.

Motivos dependem do desenvolvimento de ações. Ações, por definição, são motivadas. As pessoas se comprometem em ações para atingir objetivos. Na abordagem sócio-histórica as ações ganham significado em relação às práticas organizadas socialmente e esboçadas como atividades. As ações podem ser motivadas se estão relacionadas às atividades principais. Para fazer com que professores-alunos se comprometam em ações pretendidas é necessário que essas ações sejam motivadas em relação às tarefas de ensino, que no caso, era a atividade principal dos professores-alunos.

Ao realizarmos as entrevistas com os professores-alunos, eles já estavam cursando o Eixo VII. Pensamos inclusive que isso influenciaria a escolha das tarefas de estudo por aquelas desse eixo, já que estariam mais recentes em suas memórias. Até foram mencionadas situações relacionadas à esse eixo, mas não de forma significativa tal como foram citadas as tarefas de estudo do Eixo III. Assim, buscamos desvelar os motivos-objetivos-condições em torno daquelas tarefas realizadas no terceiro eixo. Descobrimos que foi um semestre com situações de muita prática. Práticas essas que não eram aleatórias. Estavam sempre embasadas pelos conhecimentos teóricos. O motivo para o envolvimento estava relacionado com as possibilidades de pôr aqueles conhecimentos recém-adquiridos em prática, ao contrário dos semestres anteriores (Eixo I e II), que exigiram mais leituras e reflexões acerca da prática. Foram semestres densos, com muita novidade teórica. Talvez, pelo tempo distante de sua formação no magistério, esses professores-alunos tivessem necessidade de coisas novas para serem desenvolvidas em suas turmas.

Acreditamos, portanto, que no início do curso os motivos expressos pelos professores-alunos indicavam a expectativa de que lhes fossem apresentadas atividades prontas para que pudessem “aplicar algo novo” na sala de aula. Em um primeiro momento, visualizavam apenas as possibilidades para a sua atividade profissional, pois associavam a mudança de prática à proposição de novas tarefas de estudo. No entanto, com o decorrer do desenvolvimento das tarefas de estudo perceberam que uma mudança na prática profissional não estava relacionada apenas com a proposição de uma tarefa diferente mas também, pelo posicionamento crítico e pelo embasamento teórico que essa prática deveria ter.

Em outros casos, a transformação do motivo foi mais eficaz quando o resultado da ação foi para o sujeito mais significativo do que o motivo que realmente o induziu. Podemos citar alguns dos motivos envolvidos nas ações e que tinham por finalidade desenvolver uma tarefa para além da “novidade” no repertório de atividades propostas no PEAD, ou seja, uma tarefa que, ao compreendermos os motivos, compreendemos sua caracterização como atividade e não apenas como mera ação. Nesse sentido, o “professor-aluno (S6)” tinha como motivo para a tarefa de estudo da interdisciplina de Inclusão “impor-se a si um desafio para dessa forma

tentar redimir-se dos erros do passado”. O motivo era totalmente pessoal e estava mais relacionado com uma atitude em sala de aula do que pela falta de conhecimento. Por isso, considerou que agiu de forma despreparada.

Em relação aos motivos expressos neste caso, percebemos que as tarefas de estudo que despertavam o seu interesse e necessidade geralmente estavam relacionadas com situações que ele “não gostava” de trabalhar. Nesse movimento de ação e reflexão, percebeu que muitas vezes seu pensamento era “ingênuo” devido à falta de conhecimento. Conseqüentemente era melhor então, não realizar a inserção de determinados temas e objetos em suas aulas, deixando de trabalhar conteúdos e temas transversais fundamentais no desenvolvimento dos estudantes.

Já na interdisciplina de artes, esse mesmo professor-aluno, encantou-se pelas tarefas a partir do momento em que percebeu, sem culpa, que poderia não gostar de uma determinada obra de arte, pois a arte era uma expressão de um artista, sentiu-se envolvido na tarefa, despiu-se de seus próprios preconceitos. Da mesma forma, a “professora-aluna (S7)”, “nunca havia prestado a atenção em quadros”, referindo-se sobre a sua mudança após vivenciar a interdisciplina de artes.

Outro motivo que trouxe condições aos professores-alunos (S2; S7; S9; S10; S11; S12) para o envolvimento, foram tarefas de estudo que traziam em suas propostas novas metodologias, como o trabalho com projetos de aprendizagem. O que mais despertava interesse nesses projetos de aprendizagem era que os temas de investigação deveriam ser construídos juntamente com os seus alunos. Acostumados em sua maioria a levar a proposta definida para a aula e apenas implementá-la, surgiu o desafio de desenvolver a autonomia dos alunos e a autoria, sem limitar as suas capacidades. Observaram que era possível trabalhar dessa forma, sem deixar de conduzir a aula e sem deixar de trabalhar os conteúdos curriculares exigidos.

A forma de trabalho também se diferenciava daquilo que estavam acostumados com as possibilidades de uma prática interdisciplinar. A interdisciplinaridade lhes deu condições de renovação e atualização em termos de não se acomodar perante a “grade curricular” que precisava ser cumprida no decorrer do ano. Perceberam na interdisciplinaridade um caminho que superava a

linearidade e a fragmentação dos conteúdos. Uma forma de sair daquilo que a “escola obriga”, como diz a “professora-aluna (S9)”, sem deixar de cumprir o seu compromisso com o currículo, inserindo também nessa prática a música, o teatro, as artes, o lúdico.

Associar uma música com o teatro, com a matemática e com o português deu um novo significado para o que fazer pedagógico, pois trouxe subsídios para mudar a forma de atuação em sala de aula e, com isso, perceberam mudanças de comportamento em seus alunos também. Estes, conforme relatos dos professores-alunos, apresentaram maior interesse em participar das aulas e tornaram-se alunos mais críticos, com a possibilidade de serem ouvidos. Isso permitiu substituir a ideia de que deixar o aluno falar e participar atrapalha e atrasa a aula pela ideia de que isso enriquece o trabalho. Perceberam, por exemplo, que fazer releitura de uma obra de arte oportuniza a criatividade dos alunos, a representação, a leitura na busca de informações sobre aquela obra, seu autor, contexto histórico além da produção textual que essa tarefa possibilita. Estabelecer todas essas relações de aprendizado a partir de uma obra de arte antes era inimaginável para eles.

Podemos citar ainda as tarefas de estudo crítico-reflexivas, geralmente debatidas em fóruns e orientadas por leituras teóricas, que levaram os professores-alunos (S7; S11; S2), no decorrer desses debates, a se perceberem diferentes na maneira de ser e de agir. Levar os sujeitos em formação a perceber-se em constante inacabamento pode desencadear motivos para além de refletir, como também a mudar a sua ação. Isto é, a atividade foi desenvolvimental não apenas em termos de descoberta intelectual mas também de ação: a reflexão conduz à prática e isso gera a mudança profissional, pois implica compreender e saber fazer.

Conseqüentemente, na análise dos dados, encontramos indícios de que além de aplicar algo novo em sala de aula era preciso se apropriar daquelas tarefas de estudo, compreender sua composição teórica para poder reinventá-las e levá-las para o contexto de trabalho que cada uma vivia. Era preciso se reconhecer naquela tarefa e sentir-se seguro para desenvolvê-las. Portanto, reconhecer-se, como parte do processo de formação, indica que o sujeito passou a produzir objetos de trabalho nos quais se reconheça (BERNARDES, 2006). Dito de outra forma, além

da utilização de novos instrumentos tecnológicos e didáticos, vivenciaram a transformação da forma de organizar o ensino e transformações em si, como sujeitos.

A elaboração das tarefas de estudo adequadas aos seus grupos de alunos e às suas necessidades objetivas possibilitou que esses professores-alunos vinculassem os novos referenciais teóricos trabalhados no curso à sua prática docente e construíssem coletivamente, por meio dos recursos tecnológicos incessantemente trazidos, o registro e compartilhamento com o grupo de professores, tutores e colegas, de novas tarefas de estudo a partir do que estavam aprendendo, com a especificidade de poderem ser adequadas à realidade escolar na qual estavam inseridos. Esse começou então a se constituir no motivo principal para os professores-alunos. A prática docente passou a ter um novo sentido a partir do curso de formação profissional, fazendo com que as tarefas de estudo se transformassem em atividades desenvolvimentais com o engajamento nessa proposta coletiva de mudanças.

Analisando as atividades de cada interdisciplina mencionada, percebemos que as tarefas de estudo traziam em si, componentes singulares, que possivelmente colaboraram nos motivos-objetivos-condições em cada proposta. Nesse contexto sócio-histórico, o contato com essas atividades práticas em aulas presenciais foram significativos para despertar o motivo, pois essa vivência deu segurança para recriar e implementar algumas das tarefas de estudo com seus alunos. Concomitante ao processo de implementação, deveriam compartilhar a experiência vivida. As atividades permitiam resgate histórico e cultural tanto dos alunos como dos professores-alunos, como ouvir as músicas de que gostassem, brincadeiras de seus pais e avós para serem compartilhadas, realizar releituras de obra, sistematizar passeios na Bienal, entre outras. As atividades realizadas deveriam ser postadas nos fóruns, *wiki*, *blog*, portfólios ou ainda em textos hipermidiáticos postados no webfólio. Esses relatos solicitavam ainda, evidências (fotos, documentos, relatos, vídeos, etc) da forma como os professores-alunos desenvolviam as atividades com seus alunos em suas salas de aula. Ao evidenciar, deveriam também argumentar sobre a importância do trabalho realizado, os avanços e obstáculos tendo em vista o embasamento teórico trabalhado. Enfim, deveriam

relatar como foi, o que funcionou, o que não funcionou, incluindo nesses relatos suas aprendizagens.

As tarefas de estudo dessas interdisciplinas tinham conteúdo, atividades de reflexões (teórico-práticas), exercícios, testes de conhecimento e uma orientação bem definida de como conduzir um trabalho de artes na escola, por exemplo. Consideramos que isso também colaborou para os professores-alunos do PEAD sentirem segurança na hora de desenvolver esse tipo de trabalho com seus alunos e se envolverem na proposta.

Dessa forma, não podemos deixar de mencionar o envolvimento dos próprios alunos desses professores-alunos com as diferentes tarefas de estudo propostas. Isso favoreceu a aproximação entre eles, produzindo um resultado que foi para o professor muito significativo e, conseqüentemente, desencadeador de motivos. Se antes o motivo estava relacionado à “aplicar algo novo”, no momento em que a receptividade de seus alunos se traduziu em aprendizagens, muitos refletiram sobre a organização do processo de ensino-aprendizagem e sobre o quanto essa organização influencia o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos. Nesse contexto, ocorreu uma nova objetivação das necessidades desses professores-alunos, no momento em que organizaram as tarefas de estudo propondo uma metodologia problematizadora. Suas ações contribuíram para um maior envolvimento dos seus alunos favorecendo não só a relação entre ambos, mas especialmente a aprendizagem significativa. Esse movimento permitiu ao professor-aluno reavaliar seu próprio motivo diante do resultado da ação e rever seus planejamentos constantemente, uma vez preocupado com sua organização para que esta tivesse sentido para seu aluno também.

Nesse sentido, a “professora-aluna (S13)”, ao falar da aprendizagem dos alunos em relação à tarefa de estudo de releitura de uma obra de arte (algo que ela nunca imaginou levar para sua sala de aula, como prática educativa), informa que: *“realmente tu constrói conhecimento. Por que tu não pode trabalhar uma obra de arte com uma criança. Pode, que eles aprendem! Aprendem, e, é um conhecimento que tem significado para eles, é interdisciplinar”*. Nesse mesmo sentido, as atividades de matemática fizeram com que as professoras-alunas (S2; S9; S10; S13) descobrissem que era possível, sim, trabalhar a matemática com os

alunos, fosse na educação infantil, na 1ª série, assim por diante, e ainda contextualizada com o dia a dia da criança. Ao discutir sobre o ensino de frações para crianças de 5 anos, a “professora-aluna (S9)” afirma que *“trabalhar fração com criancinhas de cinco anos e meio, dá licença! [...] Depois, a gente conversando, não é que entenderam! A gente subestimou, achei até que seria demais (...)”*. Essas propostas, consideradas muitas vezes inusitadas, por não serem habituais em suas práticas, fizeram com que refletissem também sobre o quanto subestimavam a capacidade de aprendizagem de seus alunos.

Compreender que seus alunos poderiam aprender, foi uma das condições para desenvolver as tarefas de estudo. Nas tarefas de autoria coletiva com seus alunos a “professora-aluna (S7)” percebeu que tinha *“mania de limitar a capacidade dos alunos”*. À medida que foi aprendendo ser autora nas aulas do PEAD, levou essa possibilidade para seus alunos. E foi com isso que se surpreendeu. Da mesma forma, no fragmento retirado da entrevista da “professora-aluna (S9)”, percebemos uma situação similar: *“hoje exploro mais a capacidade do meu aluno, a curiosidade do meu aluno, isso tudo por que lá no curso eles fazem muito isso”*.

A ideia de motivos em relação às ações é a chave para compreender o problema de planejar tarefas de estudo levando em consideração os interesses dos alunos, para que essas se tornem desenvolvimentais. Conforme vimos, na perspectiva teórica abordada neste trabalho, são os motivos das ações de aprendizagem que impulsionam os alunos à assimilar o modo pelo qual se reproduzem os procedimentos mentais ligados à um conhecimento teórico. Ao cumprirem as ações de aprendizagem propostas pelo professor-formador, os professores-alunos desenvolviam conhecimento novo para eles. Sobretudo, era fundamental desenvolver os procedimentos mentais ligados à esses conhecimentos. Consequentemente, temos que, enquanto a necessidade de aprender estimula-os à assimilar os conhecimentos teóricos, o motivo para aprender estimula-os à assimilar os procedimentos de reprodução desses conhecimentos, por meio das ações presentes nas tarefas de estudo que os levavam para a ação em sala de aula.

Na idade escolar avançada, a atividade de estudo se caracteriza como mediadora para a orientação e a preparação profissional. Nesse sentido, a

passagem da assimilação da experiência socialmente elaborada da atividade de estudo é a passagem para uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora. Para tanto, consideramos os Eixos articuladores III e IV do PEAD, potencializadores para essa passagem autônoma, criativa e transformadora para gerar mudanças profissionais ao trazer inovações na forma de ensinar-aprender artes, música e teatro, matemática, estudos sociais e outras; pela articulação mais próxima entre teoria e prática, pela inserção dos Portfólios de Aprendizagem como forma de expressão da construção coletiva de aprendizagens e pela reflexão produzida nas participações nos fóruns.

Nesse sentido, os Portfólios de Aprendizagem e os fóruns tiveram um significado importante para que os professores-alunos pudessem expressar as mudanças ocorridas em sua aprendizagem. No entanto, essas mudanças deveriam trazer indícios e embasamento teórico nas suas argumentações e reflexões. Ao mesmo tempo em que esses sistemas aprofundam e ampliam o conhecimento dos discentes em relação ao seu desenvolvimento e aquisição do pensamento teórico, em que escrevem, apresentam e discutem com os demais colegas e com os professores sobre aspectos essenciais na sua aprendizagem e formação, amplia-se seu conhecimento sobre o aprendido do aluno, permitindo que novas ações sejam pensadas para as próximas tarefas e até mesmo para os semestres seguintes em seus planejamentos.

Portanto, o novo fazer do professor, compreendido na mudança profissional, é indissociável dos sentidos construídos na realização da tarefa de estudo, entre momentos de produção teórica e momentos de produção prática. Nessas aproximações encontramos os motivos-objetivos-condições que levaram os professores-alunos a se perceberem como agentes de mudanças, capazes de se reinventar e a reinventar a própria profissão. Esse movimento exigia reflexão, análise e planejamento do tipo teórico-prático em que era necessária a reflexão crítica sobre a ação anterior e a ação subsequente no processo educacional. Reflexão que exigia o afastamento de seu contexto, pois somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele, capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o pela sua própria criação é capaz, por tudo isso, de comprometer-se (FREIRE, 1989). Comprometer-

se com a tarefa de estudo e com as mudanças que isso implicava.

7.3 MUDANÇAS: DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E INTELECTUAL

A unidade fundamental (célula) da atividade de estudo é a tarefa de estudo. A principal diferença entre essa e outras tarefas consiste em que sua finalidade e resultado são a transformação do próprio sujeito atuante e não a transformação das coisas com que atuam o sujeito. Ao mesmo tempo, não é possível nenhuma transformação no sujeito fora das ações objetivas que ele realiza. Além disso, na concepção davidoviana, se faz necessário resolver tarefas de estudo por meio de ações e operações que estimulem o desenvolvimento da consciência na coletividade.

Para tanto, a compreensão das tarefas de estudo pelos professores-alunos deve estar associada à generalização teórica, sendo o conteúdo da atividade de estudo as formas elevadas da consciência social (como a ciência, a arte e a ética), ou seja, o conhecimento teórico. Assim, o “conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico [...] que ocorrem sobre essa base” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324).

Nesse âmbito, a análise do psiquismo confronta dois enfoques gerais. O primeiro enfoque é caracterizado pelo esquema de duas situações: ação sobre os sistemas receptores do sujeito, ou seja, fenômenos de resposta (objetivos e subjetivos) provocados pela ação dada. Segundo esse esquema, o estado do sujeito se determina diretamente pela ação dos objetos. O segundo enfoque supõe um esquema de três situações: a ação do objeto e a mudança nos estados presentes do sujeito, bem como o terceiro membro que é a própria atividade do sujeito. Esta inclui as condições, finalidades e meios, os quais correspondem ao que mediatiza as relações entre aqueles.

Segundo esse esquema, a consciência dos sujeitos está determinada pela sua existência social, pelos processos reais de sua vida e pelo sistema de atividades que se substituem umas as outras. Nesse movimento, tem lugar a passagem do objeto à sua forma subjetiva, à imagem e também a produtos

objetivos. É um processo de trânsitos mútuos entre sujeito e objeto. No nível psicológico, isso constitui a unidade da vida mediatizada pelo reflexo psíquico (imagem), o qual orienta o ser humano no mundo objetal ou, ainda, a atividade não é uma reação, mas sim um sistema que possui uma estrutura, seus trânsitos e transformações internas, seu desenvolvimento próprio.

A análise dos processos e meios de realização da atividade mostra que, em alguns casos, todas as suas ligações são internas (por exemplo: a atividade cognitiva). Em outros, alguma atividade interna que responde a um motivo cognitivo, pode realizar-se por meio de processos externos. Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico e intelectual resulta de adquirir ações que permitem mudanças qualitativas em relação a uma pessoa perante o mundo. Dessa forma, para desencadear esse processo de ensino-aprendizagem desenvolvimental, percebemos que foi necessário criar oportunidades para que os professores-alunos se comprometessem em ações que estavam relacionadas aos seus motivos, enquanto, simultaneamente, foram orientados em direção à aquisição do conhecimento do conteúdo pretendido.

O desenvolvimento psicointelectual é caracterizado por uma mudança qualitativa na orientação de uma pessoa para o mundo. Assim, ao investigarmos as tarefas de estudo, nos orientamos no sentido de identificar se àquelas tarefas implicavam trabalho produtivo dos professores-alunos que elevasse qualitativamente seu nível de desenvolvimento psíquico e intelectual. A partir dessas tarefas de estudo, das relações entre motivos e necessidades, do conteúdo e das conexões das atividades teórico-práticas, consideramos que esse processo de formação possibilitou aos professores-alunos uma reestruturação e uma reorganização mental e foi marcado por mudanças significativas, que por sua vez estão relacionadas com a mudança nas suas capacidades para a ação.

Com o questionamento em torno da prática pedagógica, perguntamos se esta era diferente antes de fazerem o curso e em que sentido. A maioria dos professores-alunos (S2; S6; S7; S9; S4; S10; S11; S12; S13) relatou que existe uma nova pessoa, uma nova professora ou professor, e que o curso trouxe mudanças profissionais e pessoais. Nesse sentido, a “professora-aluna (S12)” diz: *“Claro que sim, com certeza. De querer trabalhar com essa questão da interdisciplinaridade, isso foi fundamental pra mim [...] Antes, era tudo muito linear. Fulano tem que sair*

daqui e tem que chegar até aqui". Além da interdisciplinaridade, essa "professora-aluna" fala da questão da troca entre professores e alunos, de entender que seus alunos possuem conhecimentos prévios.

Da mesma forma, a "professora-aluna (S11)" coloca que: *"O PEAD te dá isso, essa nova postura do professor. E eu me senti incluída, de poder me formar e ter minha graduação e de já estar pensando na minha pós-graduação"*. Seguiu dizendo que muita coisa que fazia na prática "caiu por terra" e compreende o porquê disso, o porquê dessa mudança. *"Então, eu me interessei em ler Morin, Maturana. Eu comecei a ler de novo"*.

Outra "professora-aluna (S10)" diz que: *"Tudo é diferente. Toda a minha prática mudou. Tenho uma outra visão sobre as coisas. O ar da Universidade é diferente"*. Além disso, essa professora-aluna diz que antes sua prática era intuitiva. *"Hoje não, eu sei onde buscar embasamento"*. Já a "professora-aluna (S2)" informa que está mais crítica e aberta ao diálogo com seus alunos. *"Quando fizer meus planejamentos, isto já estará fazendo parte de mim. Vou querer saber exatamente para que estou fazendo aquilo ali. Antes eu via o planejamento como algo estanque, queria que eles aprendessem aquilo. Hoje sei que não é assim. Quero fazer algo diferente do que fazia antes. Antes era centrado em mim"*.

A "professora-aluna (S7)", fez uma reflexão de sua caminhada e sobre as mudanças ocorridas em um tom menos eufórico. Apresentava ter muita clareza de que para ocorrer mudanças não significava abandonar totalmente uma prática construída ao longo dos anos e colocar em ação outras totalmente diferentes. Ela expôs que, mesmo afastada da Universidade, sempre buscava parcerias e trocas, sempre estava conversando com outras pessoas, mas talvez pelo convívio diário por muito tempo com o mesmo grupo, não percebesse tanto essas mudanças. Mesmo não mencionando diretamente, notava-se que ela havia mudado. Antes mudavam as tarefas de estudo e algumas coisas mais superficiais. Com a passagem pelo curso, percebeu que ela como sujeito também estava mudando. No PEAD considera que adquiriu mais segurança para propor mudanças e compartilhar os conhecimentos adquiridos com os colegas de escola. O grupo de trabalho dessa professora-aluna em sua escola se mostrou aberto às novas leituras e propostas que ela poderia compartilhar e se fortaleceu em conjunto, para concretizar mudanças.

Indica ainda que, no espaço da coletividade, nas trocas com os demais professores-alunos teve coragem de agir. Finaliza sua fala dizendo: *“não sei se é isso ou se realmente estudando muda a cabeça da gente, a gente pensa de maneira diferente...Sei que tudo tá me ajudando pra fazer a mudança. Mas não é uma coisa assim, eu entrei mudou tudo. Não! São pequenas ações que eu estou conseguindo fazer que estão me fazendo mudar...mas não totalmente, tudo o que eu sabia foi esquecido e agora tudo novo. Não! Até coisas que eu fazia antes mas com algumas pequenas mudanças que estão dando certo”*.

Tendo em vista que o desenvolvimento representa, em si, um processo contínuo que consiste de uma série de atividades que mudam sequencialmente, cujas características qualitativas dependem das condições e das circunstâncias concretas, observamos que no contexto da formação profissional investigado as indicações desse tipo de mudanças incluem: atitude e argumentação coerente na participação de reuniões em suas escolas, de atuação no momento de decidir o currículo; práticas pedagógicas e outras questões que influenciam diretamente o desenvolvimento e aquisição da aprendizagem em seus alunos; posicionamento; autonomia; flexibilidade; coletividade; criatividade na elaboração de novas tarefas de estudo e na organização dos Portfólios de Aprendizagem e apropriação teórico-científica para embasar suas práticas em relação à conteúdos como inclusão, arte, música e teatro.

Logo, consideramos como tarefas de estudo geradoras de algum tipo de desenvolvimento mais profundo em relação às mudanças ocorridas nesses sujeitos, as atividades de reflexão, especialmente quando a partir de um pressuposto teórico os professores-alunos precisavam refletir sobre sua prática. Embora, na classificação das categorias, essa tarefa apareça mencionada diretamente em três situações, as reflexões críticas fazem parte da maioria das tarefas de estudo solicitadas, pois mesmo quando implementavam tarefas práticas em sala de aula, deveriam postar sobre o andamento da mesma, bem como, o processo de desenvolvimento de tal tarefa, deveria estar acompanhado das respectivas reflexões em torno daquela prática e do conhecimento teórico que estava embasando aquele trabalho.

Essas tarefas provocavam mudanças na percepção de que o seu

discurso não pode estar dissociado da prática. Se possuem um conhecimento teórico que consideram importante para a aprendizagem dos alunos, devem procurar colocar em prática, mesmo que seja mais trabalhoso, e não simplesmente continuar a fazer as mesmas coisas anos após anos.

No entanto, dessa relação dependem também os motivos pessoais e o querer se comprometer com sua aprendizagem. Aqueles professores-alunos que se dedicaram aos estudos e realizaram a leitura proposta, pois estavam interessados na apropriação daquele conhecimento e não apenas em postar a atividade no ambiente, apresentam mais consistência, inclusive, nas suas falas durante a entrevista. Naqueles em que percebemos descomprometimento não houve desenvolvimento nem mesmo em relação à apropriação das tecnologias.

A passagem do mundo social ao mundo psíquico não se dá de maneira direta. O mundo psíquico não é cópia passiva do mundo social. Isto é, as significações sociais compartilhadas por meio da linguagem não são apropriadas imediatamente pelos sujeitos. Essa apropriação depende também do sentido pessoal atribuído às significações sociais. Assim, o que gera um sentido pessoal é a produção social da vida do sujeito concreto mediada pelas significações. Dessa forma, os motivos que induzem à atividade também lhe dão sentido pessoal; esses são os motivos formadores de sentido. O sentido expressa a relação do motivo da atividade e o objetivo direto da ação.

O sentido da formação profissional, foi se construindo e se estruturando à medida que esses sujeitos, professores-alunos foram produzindo sua existência nas atividades de estudo. E, essa produção é sempre social. Produziram um conhecimento socialmente útil e por isso têm todo esse diferencial no seu desenvolvimento.

Conseqüentemente, ao apresentar, organizar e sistematizar os conhecimentos teórico-científicos, considerados essenciais para a formação profissional vinculada ao processo educacional tem a possibilidade de abrir um leque de informações teóricas para que estudantes e professores não apenas se debrucem sobre elas individualmente, mas possam de forma coletiva estudar, refletir e analisar a influência da apropriação de tais conhecimentos na práxis da atividade pedagógica, e, essencialmente, possam “pensar nas implicações da ausência de

tais conhecimentos por parte dos educadores no processo pedagógico e no sistema educacional em geral” (BERNARDES, 2006, p. 322).

Dessa forma, elencamos algumas situações que consideramos fundamentais nas mudanças vivenciadas pelos professores-alunos. Destacamos então, atividades interdisciplinares; novas metodologias para trabalhar música, teatro, artes; quebra a linearidade dos conteúdos trabalhados em cada série; projetos de aprendizagem, pois instigam os alunos e partem da sua curiosidade (exemplo de que os professores vivenciaram isso, gostaram e levaram para a sala de aula); vivência do novo orientados e conduzidos pelos professores-formadores. Essas tarefas de estudo apresentavam em sua essência a transformação dos processos de ensino-aprendizagem, por meio de um movimento de reorganização das ações mediadoras no planejamento, implementação e avaliação. Essas ações possibilitaram que os professores-alunos se apropriassem de seu objeto de trabalho, ao mesmo tempo em que se transformavam, ao criarem condições para que seus alunos também se apropriassem de elementos da cultura humana, por meio de tarefas de estudo inseridas em seu contexto e trabalhadas de forma dialógica e problematizadora, as quais traziam um novo sentido para o envolvimento tanto dos alunos como dos professores-alunos.

A partir desse trabalho, podemos verificar como a Educação modifica e transforma as pessoas. Nesse caso, as mudanças foram não só para a vida profissional, mas para a vida pessoal. Essa formação colaborou para desenvolver a autoestima dos professores-alunos mostrando que eram capazes de recriar e melhorar as tarefas de estudo propostas; que era possível uma mudança de atitude frente a alguns posicionamentos em suas escolas. A formação tornou-os mais capazes de argumentar e seguros no momento de trabalhar questões que não tinham uma preparação mais específica ou para defender perante seus colegas de escola a sua nova proposta de trabalho. Por meio do trabalho e do estudo, a consciência dos indivíduos é transformada. No caso das tarefas de estudo, em que trabalho e estudo se integram no processo de formação profissional do educador, encontramos o sentido que constitui a práxis pedagógica. Dessa forma, podemos dizer que a mudança depende não somente da organização das tarefas de estudo, mas também do fato de que as tarefas levaram os professores-alunos o

entendimento e a compreensão do significado e do sentido de seu trabalho.

Resumidamente, apresentamos no quadro abaixo as tarefas de estudo citadas nas entrevistas, com a categorização de cada uma, de acordo com nossa análise, tendo em vista os itens mencionadas no Quadro 3. Para tal, a legenda usada é: 1) Atividade Desenvolvimental = AD; 2) Índícios de atividade desenvolvimental = iad e 3) Não se constitui em atividade desenvolvimental = na.

Quadro 5 - Tarefas de estudo, semestre e categoria

Sujeito	Tarefa de estudo	Categoria	Semestre
1	Trabalho em grupos	iad	Todos os semestres
1	Luz e sombra	iad	4 semestre
1	Pesos e medidas	iad	4
1	Mapa do tesouro	na	
2	Matemática	AD	4
2	Reflexões críticas	AD	Todos os semestres
2	Artes visuais	iad	3
	Mosaico	iad	3
	Informática	na	1
3	Origens	iad	6
3	Teatro	iad	3
3	Música	iad	3
3	Matemática	na	4
4	Inclusão	iad	6
4	Libras	na	7
5	Testagem	na	6
5	Psicologia	na	6
5	EJA	na	7
5	Questões étnico-raciais	na	6

6	Questões étnico-raciais	AD	6
6	Inclusão	AD	6
6	Música	AD	3
6	Artes visuais	iad	3
7	Releitura de obra	AD	3
7	Questões étnico-raciais	AD	6
7	Projetos de Aprendizagem	AD	A partir do 3
7	Reflexões críticas	AD	Todos os semestres
8	Informática	iad	1
8	Mestres da pintura	iad	3
9	Questões étnico-raciais	AD	6
9	Teatro	iad	3
9	Música	iad	3
9	Artes visuais	iad	3
9	Matemática	iad	4
9	Contar histórias	iad	2
10	Origens	iad	6
10	Matemática	iad	4
10	Planejamento	iad	7
10	Letramento	iad	2
10	Libras	na	7
11	Terrário	AD	4
11	Alfabetização	AD	2
11	Reflexões críticas	AD	Todos os semestres
11	Teatro	iad	3
11	Música	iad	3
12	Atividades interdisciplinares	AD	Todos os semestres

12	Projetos de aprendizagem	AD	A partir do 3
13	Matemática	AD	4
13	Releitura de obra	AD	3
13	Teatro	AD	3
14	Testagem	na	6
14	Música	na	3
14	Ludicidade	na	3

8. CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, buscamos identificar quais tarefas de estudo realizadas em um curso a distância tinham potencialidade para o desenvolvimento de novas atividades profissionais. Para embasar este trabalho, nos centramos no conceito de atividade de estudo desenvolvimental, pois necessariamente queríamos identificar as mudanças geradas nos sujeitos, especialmente as mudanças no âmbito da atividade profissional. Com o fim de identificar a atividade como sendo desenvolvimental, precisamos analisar as tarefas de estudo, sendo esta a célula fundamental da atividade de estudo.

A atividade de estudo compreende uma estrutura definida. É por esse motivo que as atividades de estudo se diferenciam de outras atividades com que os estudantes se envolvem, pois são planejadas em seus conteúdos e finalidades a serem trabalhadas, ou seja, exigem planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação. Seu conteúdo são os conhecimentos teóricos, contextualizados em seu momento histórico, social e cultural. Nessa perspectiva teórica, a educação e o ensino universitário, além de promoverem a aquisição dos conteúdos ou habilidades específicas, consistem também em uma via de desenvolvimento psíquico. A atividade de estudo é, portanto, o movimento de formação do pensamento teórico, assentado na reflexão, análise e planejamento mental, que conduz ao desenvolvimento psíquico (DAVIDOV, 1988).

A partir do momento em que se estabelecem os conteúdos a serem trabalhados, deles também derivam os procedimentos que organizarão a estrutura didático-metodológica do processo de ensino-aprendizagem. Os procedimentos determinarão as ações e operações que devem ser realizadas em torno do objeto de estudo. A ação está relacionada com a finalidade e as operações com as condições para a realização das ações. Podemos dizer, então, que a atividade de estudo teve lugar quando os professores-alunos desafiados pelo diálogo, pela problematização, pelas inovações metodológicas, pelas reflexões teórico-práticas realizaram as correspondentes ações e operações em torno do objeto representado exteriormente.

Para tanto, a realização das atividades de estudo, no âmbito da formação profissional a distância, teve à sua disposição diferentes recursos para

mobilizar os professores-alunos nas respectivas tarefas. O material hipermediático, o conteúdo, os recursos das tecnologias de informação e comunicação e as tarefas em si devem de alguma forma mobilizar interesses cognoscitivos nos professores-alunos, fazendo com que a partir desses interesses surjam as necessidades de aprender os conhecimentos teóricos.

Nesse sentido, surgiram durante a realização conjunta com os professores-formadores e tutores necessidades de ações de estudo mais sensíveis, dirigidas à solução das correspondentes tarefas de estudo na coletividade do processo. Durante a realização da tarefa de estudo, os professores-alunos descobriram os conceitos centrais do objeto integral estudado, e utilizando-os reproduziam mentalmente esse objeto. Assim, esses professores-alunos realizavam um ciclo de ascensão do abstrato ao concreto como forma de assimilação dos conhecimentos teóricos. Quando os professores-alunos resolviam a tarefa de estudo, entendiam e dominavam inicialmente o procedimento geral de solução de tarefas particulares. Esse entendimento potencializava os seus planejamentos para as ações na prática profissional, ou seja, fundamentava-os para desenvolver novas práticas baseadas naqueles conhecimentos que estavam sendo adquiridos, tendo em vista que, ao participar de uma tarefa de estudo, esta lhes trazia novas necessidades e exigia deles novos modos de ação.

Desse modo, consideramos que a tarefa de estudo se constituía em uma atividade desenvolvimental, pois sua inserção na resolução das tarefas abria caminhos aos professores-alunos para o processo de ensino-aprendizagem significativo, apropriando-se dos conhecimentos teóricos como um sujeito ativo e participativo, com enfoque para suas potencialidades de transformação na atuação profissional.

Contudo, cabe ressaltar que não encontramos uma espécie de tarefa de estudo como geradora de desenvolvimento, mas analisando o contexto das atividades que consideramos como desenvolvimentais percebemos que foi o seu conjunto, a sua organização que desencadeou processos de ensino-aprendizagem desenvolvimentais. Das 11 tarefas classificadas como “Atividade Desenvolvimental (AD)”, oito fazem parte do terceiro e quarto eixos, e das 14 tarefas classificadas como “indícios de atividade desenvolvimental (iad)” oito também fazem parte do

terceiro e quarto eixos. Analisamos no AVEA ROODA cada uma das interdisciplinas ou tarefas mencionadas nesses eixos e encontramos os seguintes indicativos que podem ter contribuído para gerar desenvolvimento profissional:

- Tarefas de estudo que exigiam reflexões acerca da prática dos professores-alunos;
- Desenvolvimento de atividades de artes, música e teatro com os alunos a partir de novas metodologias que estavam sendo trabalhadas (interdisciplinarmente e em projetos de aprendizagem);
- Apropriação teórica que dava embasamento para refletir, compreender e querer mudar a sua prática em relação ao trabalho com essas disciplinas;
- Início dos projetos de aprendizagem em grupos e fortalecimento da produção do *blog* e escrita coletiva no *wiki*;
- Questões problematizadoras envolvendo os conteúdos (teoria e prática);
- Material didático que orientava e conduzia a prática dos professores-alunos com os seus alunos em sala de aula, desde a orientação para fazer um desenho (não copiar um desenho ou levar pronto para ser colorido), até a organização de uma visita a uma exposição de artes, por exemplo;
- Apresentação de sugestões de atividades práticas para serem desenvolvidas com os alunos, bem como da importância de trabalhar essas interdisciplinas muito bem planejadas para que exista apropriação do conhecimento por parte do aluno e de analisar essa prática posteriormente (ou seja, professor-aluno deve compreender por que e para quê vai trabalhar determinado conteúdo com seus alunos);
- Fóruns para debater conceitos e demais questões;
- Elaboração de reflexões críticas argumentando a partir de uma perspectiva teórica;

- Aulas presenciais com atividades lúdicas e de sensibilização para os professores-alunos vivenciarem algumas tarefas de estudo e debaterem antes de levá-la para as suas salas de aula, fazendo adaptações e inovações necessárias conforme a necessidade e os objetivos dos planejamentos de aula³²;
- A interdisciplina de matemática apresentava diferentes atividades práticas para serem desenvolvidas em sala de aula e também atividades complementares com leituras, reflexões e atividades práticas para aqueles que desejam aprofundar o trabalho em cada um dos conteúdos trabalhados. Nem todas as atividades precisavam ser aplicadas, mas tinham que criar (planejar) as atividades como forma de demonstrar que entenderam o conteúdo;
- Indicação de livros, textos e objetos virtuais de ensino-aprendizagem criados especialmente para as interdisciplinas, com uma organização conceitual bem definida, assim como uma organização didático-pedagógica que apresentava como objetivo fazer com que os professores-alunos se apropriassem daqueles conteúdos.

Cabe, oportunamente, ressaltar que interdisciplinas como artes, música e teatro eram um ponto de carência na sua formação no ensino Normal, por isso constituíram um aspecto inovador para as suas práticas. No entanto, esse novo não trouxe resistências aos professores-alunos, pois o diálogo e a problematização foram as maneiras encontradas de contextualizar e envolver os professores-alunos nos temas abordados. O diálogo impulsionou o pensar crítico, exigindo dos professores-alunos um novo pronunciar, gerando assim, a necessidade. Essa necessidade foi um pré-requisito para a atividade. Vimos que o motivo é o que impulsiona a direção da atividade. Nesse caso, o motivo estava relacionado com a

³² Cabe ressaltar que não estamos dizendo que uma modalidade de educação seja melhor que a outra. Apenas se faz necessário a sensibilidade de identificar qual é o momento certo para fazer determinadas “coisas” em cada tarefa de estudo proposta. Neste contexto, as aulas presenciais trouxeram elementos que foram importantes para desencadear os motivos e fazer com que os professores-alunos se comprometessem com a atividade de estudo.

percepção de que essa formação fazia falta na sua atuação e de que, ao se apropriarem desses conhecimentos referentes à música, teatro e artes, poderiam tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para seus alunos.

Além disso, a proposta de trabalho com essas interdisciplinas apresentava novas concepções sobre o ensino-aprendizagem, desafiando os professores-alunos a encontrar temas e objetos de estudo para atuar com enfoque em arte, música e teatro como conhecimento. À medida que esses professores-alunos foram descobrindo as possibilidades dessas disciplinas, foram se descobrindo capazes para implementar esse trabalho nas escolas e inserir a temática em suas aulas pois, na forma de trabalho tinha-se a concepção de que conhecimento não é algo que se recebe ou repassa. Ao contrário, as tarefas de estudo traziam a necessidade da busca constante, de invenção e reinvenção, o que demandou uma nova performance dos professores-alunos.

Conseqüentemente, as tarefas de estudo das interdisciplinas de “Questões Étnico-Raciais na Educação: Sociologia e História” e “Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” (Eixo VI), contemplam a mesma situação, tendo em vista que o trabalho com temas relacionados à afro-descendência e inclusão é fundamental de serem trabalhados no contexto da educação escolar. Porém, os professores não tinham formação, não tinham embasamento teórico-crítico que orientasse o seu trabalho em práticas inclusivas, tanto de pessoas com necessidades educacionais especiais como na questão étnico-racial.

Na realização das tarefas de estudo correspondentes à essas interdisciplinas, os professores-alunos compreenderam as implicações da ausência de tais conhecimentos por parte deles no processo de ensino-aprendizagem, considerando que essa ausência compromete a formação integral de seus alunos. Por meio da apropriação teórica, vivenciaram discussões em aulas presenciais, despindo-se de seus medos e preconceitos, expondo a sua falta de conhecimentos para trabalhar com situações que implicassem a inclusão ou para debater com seus alunos temas étnico-raciais. A partir dessa apropriação, realizaram nas suas escolas estudos de caso e dossiês, envolvendo alunos inclusos. Na interdisciplina de questões étnico-raciais tiveram que, a partir das reflexões e leituras dos enfoques

temáticos, elaborar uma atividade didático-pedagógica contemplando a diversidade étnico-racial e implementando-a. Após, deveriam fazer a produção escrita sobre os desdobramentos em sala de aula e na escola sobre ambas as interdisciplinas.

Dessa forma as tarefas de estudo que contemplavam o Eixo VI se constituíram no equilíbrio entre atividades teóricas e atividades práticas e estiveram permeadas por:

- Muita leitura e reflexão escrita envolvendo temas de sala de aula, escola, realidade escolar como um todo;
- Fóruns com intensos debates e maior aprofundamento nas reflexões;
- Trabalhos em grupo mais fortalecidos com a inserção de novos recursos de tecnologias de informação e comunicação como *pbwiki*, *blog*, mapas conceituais;
- Sensibilização em encontros presenciais;
- Planejamentos, implementação e reflexões de tarefas de estudo em sala de aula com respectiva produção teórico-prática;
- Tarefas que envolviam entrevistas e estudo de caso;
- Proposta para iniciar novos projetos de aprendizagem (novos temas para serem investigados nos Projetos de Aprendizagem);

Outro fato relevante de ser destacado, é que sempre foram valorizados os conhecimentos do professor-aluno, o que ele já sabia para a introdução de novas possibilidades. Por meio do diálogo e da problematização desses conhecimentos os professores-alunos foram percebendo o que era possível mudar e de que forma introduzir essas mudanças. Passaram a fazer uma nova leitura de mundo. As tarefas de estudo proporcionaram aos professores-alunos uma reflexão crítica para a compreensão do significado de sua atividade a partir dessa formação profissional.

Logo, os professores-alunos compreenderam o sentido pessoal da atividade que implementavam, ou seja, perceberam que a unidade básica do trabalho docente é o sentido das ações que realizam em seu trabalho. Foi a partir dessa percepção que seus motivos foram mudando de direção em relação aos motivos que os levaram a buscar a formação. Primeiro os motivos estavam

relacionados com o fim da carreira (aposentadoria) e com melhores condições financeiras. No decorrer do processo, as intenções de formação continuada que foram manifestadas pela maioria entrevistada foram percebidas como possibilidade de mudar as condições de trabalho. Isso significa que os resultados de sua ação na prática foram mais eficazes, quando perceberam que muitas características poderiam mudar e melhorar o seu trabalho e conseqüentemente a aprendizagem de seus alunos.

Nesse sentido, na atividade o movimento de mudança de motivo e objetivo reflete-se também na organização das ações e operações, bem como, nas escolhas de instrumentos mediadores. Portanto, todos esses elementos estão articulados. Assim, se por um lado a organização coletiva de novas ações permitiu ao sujeito, ao refletir sobre elas, modificar seus motivos, por outro, novos motivos mobilizaram os professores-alunos na busca de novas ações mais adequadas a eles.

Tendo em vista essas possibilidades de articulação entre momento de reflexão teórica e ação prática que, os professores-alunos se identificaram mais com as tarefas propostas nos Eixos III; IV e VI. A partir de seus relatos, nossa hipótese é de que os Eixos mencionadas acima foram mais significativos que os demais, pelo fato dos Eixos I e II, concentrarem mais em aprofundamentos teóricos, leitura e síntese dos textos e muitas questões para responder em cima das leituras. Dado que, eram os primeiros semestres é preciso considerar também o “sofrimento” vivenciado na busca da inserção e apropriação não somente dos recursos tecnológicos (fluência tecnológica), mas também pela carga cognitiva que as novidades teórico-conceituais exigiam. Além disso, estavam se familiarizando com o processo da escrita e leitura por meios de recursos da tecnologia de informação e comunicação. Realizamos as entrevistas durante a vivência do Eixo VII e, mesmo assim, as poucas tarefas mencionadas tinham relação com a ação docente na prática. Os demais Eixos não foram citados, pois encerramos a coleta de dados em meados do Eixo VII. Não obtivemos nenhuma menção em relação as tarefas realizadas no Eixo V.

Dessa forma, consideramos que os motivos-objetivo-condições nas atividades de estudo desencadearam-se em função das reflexões críticas,

embasadas pelos conhecimentos teóricos e problematizadas no contexto de atuação, possibilitando estabelecer relações com a prática profissional, ou seja, as tarefas propostas se aproximavam muito dos níveis de atuação dos professores-alunos e elas tinham um sentido pela necessidade gerada na prática (interlocução entre atividade de estudo e profissional). Dessa forma, os professores-alunos eram desafiados a elaborar questões problematizadoras, tendo em vista um plano de ação, a partir de um problema, questão ou dificuldade presente na realidade das escolas ou na sala de aula. Ou seja, reflexões que se voltavam para a análise das atitudes profissionais e das possibilidades de propor mudanças ao retornarem para a prática.

Destacamos ainda as atividades interdisciplinares e novas metodologias para trabalhar música, teatro, artes. A interdisciplina de matemática quebrou com a linearidade dos conteúdos e com a ideia de etapas para inserção dos conteúdos, inclusive na educação infantil. Essa proposta de inserção da matemática, trabalhada interdisciplinarmente, criou também a necessidade da sua compreensão conceitual, pois haviam muitas dificuldades com os seus conteúdos. A proposta de trabalho com projetos de aprendizagem trouxe uma nova percepção aos professores-alunos para instigar seus alunos, partindo da sua curiosidade, e dos interesses de pesquisa deles. Cabe ressaltar ainda que, para vivenciar o novo (conceitos, tarefas e tecnologias), os professores-alunos foram orientados e conduzidos pelos professores-formadores em tarefas planejadas, tendo em vista o escopo da formação de professores a que o curso se orientava. Assim, esse conjunto de tarefas foi considerado desenvolvimental, pois os professores-alunos aprenderam fazendo as relações entre conceitos e aprenderam abstraindo de sua experiência, novas atividades. Isso significa que aprenderam conceitualmente sobre as interdisciplinas para implementar em atividades práticas.

Dentro dessa perspectiva, considera-se a apropriação dos conhecimentos teórico-científicos essencial à formação profissional e ao desenvolvimento do pensamento teórico dos professores-alunos, sendo esses conhecimentos o elemento preponderante para considerar uma atividade de estudo como desenvolvimental. No contexto investigado, os conhecimentos teóricos foram efetivados por meio das tarefas de estudo mediadas pelo processo de reflexão entre

diferentes sujeitos pertencentes a uma coletividade de estudo. Nesse âmbito, tanto o papel do professor-formador, do tutor e do próprio professor-aluno nesse contexto de formação foram fundamentais na configuração da ZDP com a produção de novas necessidades geradas na prática profissional.

Nesse sentido, as ações e operações coletivas, colaborativas e cooperativas entre professores-alunos, professores-formadores e tutores assumiram condição mediadora entre as dimensões interpessoal e intrapessoal no processo de internalização dos conceitos. Essas ações e operações coletivas, colaborativas e cooperativas se efetivaram pelos recursos de escrita coletiva (*pbwiki*), produção colaborativa e cooperativa nos projetos de aprendizagem, nos fóruns e nas reflexões individuais e compartilhadas no *blog* (Portfólios de Aprendizagem) e valorizaram o sentimento de respeito entre esses sujeitos, bem como, o entendimento de que a construção da aprendizagem se dá em interação com o outro e com o meio no qual estamos inseridos, sendo que a aprendizagem é um processo essencialmente social, que ocorre na interação com o outro. O desenvolvimento seria resultado desse processo entre as interações nas contribuições interpessoais e que conseqüentemente levam à constituição da dimensão intrapessoal.

Além da aquisição dos conhecimentos teóricos, as tarefas de estudo no contexto investigado têm se configurado em atividades desenvolvimentais, pois colocam o professor na condição de sujeito (intérprete-autor) de seu processo formativo, partem de necessidades comuns aos coletivos escolares, propiciam situações em que esses coletivos possam se expressar e se apropriar conceitualmente dos conteúdos, fazendo as relações entre teoria e prática. Trabalhar com tarefas de estudo relacionadas à sua atividade principal docente, que é o ensino, permite ao professor desenvolver-se profissionalmente, pois oportuniza expressar suas necessidades de formação gerando os motivos para sua inserção nas tarefas de estudo propostas. Nessa perspectiva, entendemos que o desenvolvimento profissional mudou a forma de pensar e de agir desses professores-alunos, desenvolvendo seu psiquismo e transformando-os tanto na sua dimensão pessoal quanto na sua dimensão profissional.

Em suma, as tarefas de estudo realizadas no contexto do curso de Pedagogia a Distância que têm a potencialidade para o desenvolvimento de novas

atividades profissionais estão relacionadas com o conjunto da organização didático-pedagógica do curso, bem como, a oportunidade de levar essas possibilidades de organização didática para seus planejamentos e de fazer reflexões críticas, tendo em vista a prática profissional, agora embasada por novos conhecimentos teóricos. A orientação e acompanhamento por parte de professores-formadores e dos tutores na implementação de novas práticas, nos questionamentos e nas problematizações para a ação, fortaleceu o entendimento sobre o significado da mudança. Além disso, tarefas que envolviam os professores-alunos em trabalhos colaborativos e cooperativos fez com que percebessem sua condição de sujeito, de ser autor do seu processo formativo.

Portanto, a contribuição deste estudo esta na apresentação da viabilidade de criar e implementar tarefas de estudo que gerem desenvolvimento psíquico e intelectual em processos formativos a distância que considerem o professor-aluno como sujeito atuante desse processo. Para tanto, a estrutura didático-pedagógica se orienta por práticas pautadas em metodologias que primam pelo diálogo e pela problematização, para que nessa constante interação os sujeitos se apropriem do conhecimento teórico e se desenvolvam em termos de planejamento, análise e reflexão mental em tarefas de estudo planejadas, orientadas, acompanhadas e avaliadas, em um processo espiralado que contemple a possibilidade de rever os avanços e obstáculos do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos no fechamento dessa tese, nos sensibilizamos com Santos (1998), ao colocar que, essa etapa traz consigo uma gama de sentimentos, pois transitamos entre o alívio e o receio de talvez não termos realizado o máximo possível daquilo que nos propusemos. Por outro lado, foi uma descoberta emocionante, pois observamos que a Educação faz a diferença na vida dos sujeitos, vindo ao encontro da perspectiva teórica que embasou esse trabalho. Os depoimentos trazidos nas entrevistas confirmaram a importância de oferta do ensino público, gratuito e de qualidade para o desenvolvimento pessoal e profissional. A proposta que se concretizou no curso PEAD traz perspectivas positivas para a implementação de novos cursos nessa modalidade.

Nesse sentido, é possível dizer também que a busca da compreensão dos motivos-objetivos-condições na tarefa de estudo é pertinente quando precisamos conduzir um modo de agir específico, que neste caso estava relacionado com a formação profissional de professores, ou seja, essa estrutura se torna instrumento para que possamos orientar a mudança profissional e avaliar novas propostas de ensino-aprendizagem que possam vir a ser implementadas ou que já estejam em andamento.

Dessa forma, o presente trabalho, demonstra que o curso de Pedagogia a Distância estudado tem uma preocupação em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem a distância de forma interativa e problematizadora. Interativa, por primar a interação com os professores-alunos por meio dos diferentes recursos de informação e comunicação que as tecnologias oferecem e problematizadora para refletir em torno da atuação profissional. Desde a concepção de seu Projeto Pedagógico, percebemos que o planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação dos processos e produtos relacionados ao curso como um todo não é algo trivial para ser desenvolvido. Existe uma preocupação e um engajamento em colocar em prática um modelo diferenciado de EAD, que aproxime os sujeitos, que introduza novas propostas de trabalho que supere a ideia de um curso instrucional, baseado apenas nas informações. Buscou-se modificar a

“rotina” pedagógica, bem como, superar as expectativas em relação a aprendizagem dos professores-alunos, tendo em vista a preocupação com a qualidade da formação em questão: formação profissional de professores.

O curso constitui-se em muitas peculiaridades, que contribuem para mudanças na prática profissional e geram desenvolvimento psíquico e intelectual. Dentre essas, podemos citar a possibilidade que os professores-alunos têm de colocar em prática quase que imediatamente aquilo que estão vendo na teoria pelo fato de serem todos professores que estão atuando em sala de aula, ou seja, a formação se constitui, de certa forma, como uma formação continuada em que se tem a oportunidade de implementar as ações planejadas e refletir sobre aspectos positivos e negativos em relação àquela situação e rever seus planejamentos.

Consequentemente, por ser o grupo, praticamente homogêneo em relação à idade, isso colaborava não só na organização e na disciplina com a realização das tarefas, como também, na identificação com os colegas. Fator esse, que fez com que se sentissem bem na sua turma para superar inclusive a falta de fluência tecnológica, criando laços de relacionamento muito próximos, por meio do trabalho coletivo para superar tais dificuldades e prosseguir na formação.

Em relação à interdisciplinaridade, podemos dizer que um fator importante na concretização desta, se deu pelo fato da maioria dos professores-alunos atuarem em turmas unidocentes. Assim, dependia quase que exclusivamente dos próprios professores-alunos implementarem práticas interdisciplinares. Além disso, o curso prima pelo trabalho interdisciplinar entre os professores-formadores, não destoando a teoria da prática nas ações de formação no próprio curso.

Outro aspecto importante, que foi observado é que uma das vantagens do AVEA se constitui na possibilidade de deixar postado todo o material trabalhado. Isso possibilita consultas, sempre que os professores-alunos sentirem necessidade de rever algum tema já trabalhado. Nele estão disponíveis não apenas as sugestões de tarefas de estudo para serem desenvolvidas em sala de aula como também as leituras que embasavam cada um desses temas. Dessa forma, ter acesso ao material de todos os semestres oportuniza rever as reflexões postadas, quando necessitam se assegurar de suas posições, bem como, rever tarefas que não foram trabalhadas em sala de aula pela falta de tempo em implementar tudo o que foi

proposto ou pelo fato de não conseguir encaixar os “conteúdos” abordados naquele momento no que estava sendo trabalhado.

Além disso, os tutores passaram por um curso de especialização lato sensu. Isso agregou intervenções mais eficientes no processo de ensino-aprendizagem, pois os tutores sabiam como instigar, desafiar e problematizar as tarefas de estudo realizadas pelos professores-alunos, abrindo novas possibilidades para o diálogo.

Nesse sentido, ficam algumas questões para serem discutidas:

- O curso PEAD foi minuciosamente planejado em todos os seus detalhes. Temos condições de desenvolver cursos nessa modalidade com todos esses “cuidados”?
- Para alunos que fazem uma licenciatura e que ainda não lecionam, seria necessário uma estrutura diferente de tarefas de estudo? Como trabalhar essas questões e desenvolver um processo de reflexão crítica em relação a ação, de forma à aproximar teoria e prática, com quem ainda não vive esse processo?
- Embora o curso prime pela inserção de diferentes recursos de informação e tecnologia na formação profissional de professores, a maioria dos entrevistados dizem que ainda não usam esses recursos em seus planejamentos e implementação de tarefas de estudo em sala de aula. De que forma é possível reverter essa situação e transformar as tecnologias de informação e comunicação em tecnologias da educação, para que os alunos tenham acesso as TIC no processo de ensino-aprendizagem?

Ao finalizarmos essa tese, estamos apenas fazendo uma pausa em nossos estudos, pois as reflexões realizadas nos desacomodaram a pensar em novas possibilidades de pesquisa e também em possibilidades para a nossa própria atuação profissional. Assim, esse trabalho abre perspectivas para estudos mais avançados em relação à qualidade dos cursos na formação profissional de

professores, tendo como base as tarefas de estudo realizadas por alunos egressos, alunos que estejam cursando e alunos desses alunos. Assim, é possível levantar as possibilidades para além da formação docente e verificar como isso se desenvolve na outra ponta, com os alunos desses professores e como as tarefas de estudo geram desenvolvimento psíquico e intelectual nos sujeitos envolvidos nessas tarefas.

A partir das tarefas de estudo, é possível ainda investigar a forma como as atividades de estudo realizadas no contexto da educação mediada por tecnologias estão interferindo no processo de ensino-aprendizagem e como essas atividades estão sendo construídas no *quefazer* de professores, alunos e tutores, identificando quais tornam-se mais eficazes nesse processo, sendo possível a compreensão do que motiva (potencializa) a atividade discente e docente e qual é o sentido atribuído a essa atividade. Outra possibilidade de pesquisa está relacionada com o potencial mediador dos Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem para a implementação de atividades de estudo, sendo que a investigação desse potencial pode colaborar no desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para implementação de tarefas de estudo que atendam as necessidades formativas dos professores-alunos e ainda, construir um conjunto de atividades de estudo, como referenciais na formação profissional de professores.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALBERTI, Taís Fim. **Teoria da Atividade e Mediação Tecnológica Livre na Escolarização a Distância**. Santa Maria: UFSM, 2006. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

ALBERTI, Taís Fim; DE BASTOS, Fábio Da Purificação. **A Teoria da Atividade como Orientação Psicopedagógica na Implementação de Atividades de Estudo em Ambientes Virtuais**. Revista Ciências e Cognição, 2008. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_2/m318289.pdf>. Acesso em: 02 agost. 2008.

ALBERTI, Taís Fim *et al.* **O que Significa Atuar na Perspectiva da Educação como Prática da Liberdade no Âmbito da UAB?** In: Anais do IV Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Educação e Intercultura. Santa Maria, 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabete Bianconcini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (org.). **Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação de professores**. Rio de Janeiro: Loyola, 2003a.

ALMEIDA, Maria Elizabete Bianconcini de. Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003b. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

ARRUDA, José Ricardo Campelo. Un Modelo Didáctico para Enseñanza Aprendizaje de la Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 25, n 1, p. 86-104, 2003. Disponível em <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/Vol25/Num1/>>. Acesso em: 05 fev. 2006.

ASBAHAR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, p. 108-118, 2005. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>. Acesso em: 20 set. 2006.

AZEVEDO, Wilson. **Muito Além do Jardim de Infância: O desafio do preparo de alunos e professores on-line**. 2002. Disponível em <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=65>. Acesso em 23 nov. 2008.

BAQUERO, R. **Vygostsky e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, Campinas, 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br>>.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações Simbólicas na Atividade Pedagógica**: Contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. São Paulo: USP, 2006. 330f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BIASOLI-ALVES, Z.M.M; ROMANELLI, Geraldo. A Pesquisa em Psicologia: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: **Diálogos Metodológicos Sobre a Prática de Pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. **Educação a distância ganha força no país**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Brasília, 2008. Notícia disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=11699&interna=6>. Acesso em: 13 out. 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal, Porto Editora, 1994.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento Psico-Intelectual da Criança em Idade Escolar. In: LURIA, A. ; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. e outros. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

BORDAS, M. C., CARVALHO, M. J. S., e NEVADO, R. A.. Formação de Professores: Pressupostos pedagógicos do curso de licenciatura em Pedagogia/EAD. **Informática na Educação**: Teoria e Prática, 8(1), 143-167, 2005.

BOUFLEUER, José Pedro. Cognoscente (ato). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. **Relatório da Comissão de Assessoria de Educação Superior a Distância.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, Brasília, 2002. (Em URL: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>). Acesso em: 23 nov. 2010.

BRASIL. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio: Pró-Licenciatura.** Ministério da Educação, Brasília, 2005a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Ministério da Educação, Brasília, 2005b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2010.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2007a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2009.

BRASIL. **Secretaria de Educação a Distância: Legislação.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2007b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777%3Areferenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 21 jan. 2011.

BURBULES, Nicholas C.; CALLISTER, Thomas A. **Educación: Riscos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.** Buenos Aires: Granica, 2001.

CHAIKLIN, Seth. Developmental Teaching in upper-secondary school. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim. **Learning activity and development.** Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press, 1999.

CHARCZUK, Simone Bicca et al. **Relações Cooperativas no Desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem no Pbworks: A Experiência em um Curso de Pedagogia a Distância.** Artigo apresentado no XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Florianópolis, 2009. Disponível em www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/pead-informacoes/TEXT01.pdf>. Acessado em 02/12/10.

CORRÊA, Juliane. Estruturação de programas em EAD. In: CORRÊA, Juliane (org.). **Educação a Distância: Orientações Metodológicas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. Trabalho Docente e Ensino Superior. In: **Trabalho Pedagógico: Realidades e Perspectivas**. RAYS, Osvaldo Alonso (org.). Porto Alegre: Sulina, 1999.

DAMIANI, Magda Floriana. **A Teoria da Atividade como Ferramenta para Entender o Desempenho de duas Escolas de Ensino Fundamental**. Texto apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd (GT 13), Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-2139--Int.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2006.

DAVIDOV, Vasili. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**: Investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (antología). Moscú: Progreso, 1987. p. 316-336.

DAVIDOV, V. What is real learning activity? In: HEDEGAARD, Mariane e LOMPSCHER, Joachim. **Learning Activity and Development**. Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press, 1999.

DUARTE, Newton. Relações entre Ontologia e Epistemologia e a Reflexão Filosófica sobre o Trabalho Educativo. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. A Teoria da Atividade como uma Abordagem para a Pesquisa em Educação. In: **Revista Perspectiva**, v. 21, n. 02, 2003. Disponível no endereço <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/Perspectiva>>. Acesso em: 10 jun. 2005.

ELKONIN, D. Sobre el Problema de la Periodización del Desarrollo Psíquico en la Infância. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (antología). Moscú: Progreso, 1987. p. 125-142.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor**: Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004a.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, 2004b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 jul. 2008.

FAINHOLC, Beatriz. De cómo las TICs Podrían Colaborar en la Innovación Socio-Tecnológico-Educativa en la Formación Superior y Universitaria Presencial. In: **Revista Iberoamericana de Educación a Distância**, v. 11: 1, 2008, pp 53-79. Disponível em <<http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen11/beatriz-fainholc.pdf>>. Acesso em: 30 mai 2010.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling (org.). **Educação a Distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O Programa Pró-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, Brasília, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 6ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREITAS. Maria Teresa de Assunção. A abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, p. 21-39, julho. São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002> Acesso em: 18 fev. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDER, Mario (org.). **Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural: um homem em seu tempo**. Tradução de Célia Ramos. São Paulo: Xamã, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção de informação. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmem Irene. **Educação a Distância na Formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

KOZULIN, Alex. O Conceito de Atividade na Psicologia Soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LAROUSSE. **El Pequeño Larousse Ilustrado**. Barcelona, Espanha, 2002.

LEONTIEV, A. N. **El Hombre y la Cultura**: problemas teóricos sobre educación. México: Editorial Grijalbo, 1969.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a.

LEONTIEV, Alexis. **Atividade, Consciência e Personalidade**. (1978b) Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm>. Acesso em: 15 fev 2009.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 6ª ed. 1988, p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. A Aprendizagem Escolar e a Formação de Professores na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. In: **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, Paraná: UFPR, 2004. Disponível em <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2211/0>>. Acesso em: 10 dez. 2005.

LITWIM, Edith (org.). **Educação a Distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LONGAREZI, Andréa Maturano ; ALVES, Tamarisa de Camargo . A Psicologia como Abordagem Formativa: um estudo sobre formação de professores. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, V. 13, N. 1, Jan/Jun, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a14.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2009.

LUDKE, Marli; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo**: Seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Editora Ícone, 1990.

LURIA, A. ; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. e outros. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, Luiz Eduardo Galvão. **Uma Metodologia de Elicitação de Requisitos de Software Baseada na Teoria da Atividade**. Campinas: UNICAMP, 2001. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica e de Computação) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e da Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MARQUES, Mário Osório. **A Formação do Profissional da Educação**. 5ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MÁRKOVA, A. K. La Formación de la Actividad Docente y el Desarrollo de la Personalidad del Escolar. In: LOMPSCHER, J.; MÁRKOVA, A. K.; DAVIDOV, V. V. **Formación de la Actividad Docente de los Escolares**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: Uma visão Integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. **O que é Educação a Distância**. 2002. Disponível em <http://umbu.ied.dcc.ufmg.br/moodle/file.php/11/Nivel_0/Conteudo/O_que_educacao_a_distancia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2008.

MORAN, José Manuel. **Educação a Distância Ganha Força no País**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Brasília, 2008a. Notícia disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=11699&interna=6>. Acesso em: 22 nov. 2010.

MORAN, José Manuel. **Universidades Precisam Rever os Seus Modelos Pedagógicos**. 2008b. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uvb.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2008.

MOREIRA, Mercia et al. A EAD no Processo de Democratização do Ensino Superior no Brasil. In: **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores**. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, Brasília, 2006.

MORETTI, Vanessa Dias. **Professores de Matemática em Atividade de Ensino: Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. São Paulo: USP, 2007. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. Educação a Distância e sua Contribuição na Mudança de Paradigmas Educacionais na Formação de Professores. In: **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores**. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, Brasília, 2006.

NETO, Mariano Castro. **Da Teoria da Atividade a Atividade Docente em Ambientes Virtuais de Apoio à Aprendizagem**. Florianópolis: UFSC, 2006. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NEVADO, Rosane Aragon de. Novos Possíveis na Formação de Professores. In: FRANCO, Sérgio R. K. (org.). **Informática na Educação: Estudos Interdisciplinares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

NEVADO, Rosane Aragon de. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem: do "ensino na rede" à "aprendizagem em rede"**. 2005. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt2.htm>>. Acesso em: 23 out. 2008.

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- FAGED: 2006. Disponível em <<www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/pead-informacoes/guia_do_professor.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2010.

NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C.S. de. Inovações na Formação de Professores na Modalidade a Distância. **Revista Educação Temática Digital**. V.10, n. 2, p. 373-393, Campinas, 2009. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2031>>. Acesso em: 15 out. 2010.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Primeiros Contornos de uma Nova “Configuração Psíquica”. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 71-85, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 set. 2010.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento: um desenvolvimento sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PALANGANA, Isilda Campaner; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, nº 001. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37415106.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância**. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (org.). **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PRADA, Luis; VIEIRA, Vânia e LONGAREZI, Andréa. **Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007**. 32ª Reunião da ANPED, 2009. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836—Int.pdf>>. Acesso em: 12 agos. 2010.

RENSHAW, Peter D. A Teoria Sociocultural de Ensino-Aprendizagem: Implicações para o currículo no contexto australiano. In: **Cadernos Pedagógicos**. Agosto, nº 18. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

RIGON, Algacir José; *et al.* O Desenvolvimento Psíquico e o Processo Educativo. In: MOURA, Manoel Orosvaldo de (org.). **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

ROLINDO, Joicy Mara Rezende. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade na Educação Atual. In: **Revista de Educação**, V. 10, n. 10, 2007. Disponível em <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/210/208>>. Acesso em 12 jun. 2009.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira; ARNOLDI, Marlene Aparecida

Gonzalez Colombo. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: Mecanismos para Validação dos Resultados**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995.

SANTOS, Cleusa Ribeiro dos. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural**. Florianópolis: UFSC, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Saber Escolar, Currículo e Didática** – problemas da unidade conteúdo-método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 35ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SERRÃO. Maria Isabel Batista. **Aprender a Ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino: Contribuições da Teoria da Atividade**. São Paulo: USP, 2003. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; VIEIRA, Renata de Almeida. Ensinar e Aprender: O Acadêmico em Atividade Docente. In: **Revista Educação**, V. 31, n. 3, 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/482/3396>. Acesso em: 13 nov. 2010.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte. O Estudo da Identidade Política dos Professores: Pressupostos Metodológicos. In: **Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa**, Maringá, V. 4, n. 4, 1993.

SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação de professores**. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

SILVA, Laíssa Muniz da; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Rosane Gumiero Dias da. Teorias Psicológicas e o Trabalho do Professor: Análise em Periódicos a partir da Psicologia Histórico-cultural. **Revista InterMeio**, v. 13, n. 27, p. 79-93, jan/jun, Campo Grande, 2008. Disponível em http://www.intermeio.ufms.br/revistas/27/InterMeio_v14_n27LaissaMuniz.pdf. Acesso em: 15 de jan 2009.

TESTA, M. G. Algumas Reflexões Críticas sobre a Educação a Distância. In: **Educação a Distância: Reflexões Críticas e Experiências em Saúde**. Organizadores:, Maria Misoczky, Nilson Carvalho e Vânia Olivo. Porto Alegre: Da casa, 2001.

TUDGE, Jonathan. Vygotsky, la Zona de Desarrollo Próximo y la Colaboración entre Pares: connotaciones para la práctica del aula. In: MOLL, Luis C. (comp.). **Vygotsky Y La Educación: Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación**. 4ª ed. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor, 2003.

VALENTE. José Armando. **Diferentes Abordagens de Educação a Distância**. Coleção Série Informática na Educação – TVE Educativa, 1998. Disponível em <<http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em: 24 nov. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas III**. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra – 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, A. ; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L., e outros. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005

ZANELLA. Andréa Vieira. **Vygotski: contexto, contribuições à Psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajaí: Editora UNIVALI, 2007.

Ziede, M.; Charczuk, S. B.; Nevado, R.A.; Menezes, C.S.. **Construção de redes**

virtuais de aprendizagem utilizando o pbwiki: o caso de um curso de pedagogia a distância. In III WAPSEDI – SBIE2008, Fortaleza-CE, 2008.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo e ALVAREZ, Alvarez. **Estudos Socioculturais da Mente.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

GLOSSÁRIO

Ação – É o componente básico da atividade. É um meio de realizar a atividade e, conseqüentemente, de satisfazer o motivo. O traço característico de uma ação é o fato de que é sempre orientada para um objetivo, almeja satisfazer um objetivo particular. A ação está relacionada com a finalidade do objeto de estudo.

Apropriação – é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos humanos formados historicamente. É a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 1978a).

Assimilação ou apropriação dos conhecimentos - É o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos “(...) procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação em direção a isso e do processo de conversão de padrões, socialmente elaborados, em formas da ‘subjetividade’ individual” (DAVIDOV & MÁRKOVA,1987, p. 321).

Atividade – Os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo. “os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato daquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o sujeito a uma dada atividade, isto é, com o motivo” (LEONTIEV, 1978a). A decomposição de uma ação supõe que o “sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da ação e o seu objeto. Se não a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito” (*ibidem*, p. 79). Com a ação (que é entendida como a unidade principal da atividade humana), surge assim a “unidade” fundamental, social por natureza, do psiquismo humano, o sentido racional para o ser humano daquilo para que a sua atividade se orienta. Nessa relação o sujeito precisa ter presente a ligação que existe entre o objeto de uma ação (seu fim) e o gerador da atividade (o seu motivo). Atividade é a unidade central na constituição do psiquismo. A análise da atividade constitui o ponto decisivo e o método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas de consciência social está a análise da vida cotidiana da

sociedade, das formas próprias de produção desta e do sistema de relações sociais; no estudo do psiquismo individual está a análise da atividade dos indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas em que vivem (LEONTIEV, 1978b). Para Davidov (1999, p. 124), a atividade é entendida como “o processo no qual a realidade circundante é transformada pelos esforços criativos do homem. O labor é a maneira original de tal transformação. Desse processo, portanto originam-se todos os outros, dentre eles a atividade de aprendizagem.

Atividade de estudo - O termo “atividade de estudo” indica um dos tipos de atividade reprodutiva crítica dos alunos e não quer dizer que seja a única maneira de aprender, pois se aprende nas formas mais diversas de atividades. No entanto, o que diferencia uma atividade de estudo de outras atividades é que a mesma tem um conteúdo e uma estrutura especial. O conteúdo da atividade integral está relacionado com os conceitos de necessidade e motivo, com o processo de determinação do conteúdo objetivo deles. Por isso a análise da atividade concreta do sujeito pode ser realizada somente quando se definem as necessidades e os motivos desta atividade, quando se define seu conteúdo objetivo”. A aprendizagem escolar além de promover a aquisição dos conteúdos ou habilidades específicas, consiste também numa via de desenvolvimento psíquico. A atividade de estudo é, portanto, o movimento de formação do pensamento teórico, assentado na reflexão, análise e planejamento, que conduz ao desenvolvimento psíquico. Atividade é um sistema incluído nas relações sociais. Para Davidov (1988) a atividade é entendida como basicamente as atividades de estudo e o seu conteúdo é o conhecimento teórico. Resumindo, a atividade de estudo possui uma estrutura peculiar, diferenciada de outras “atividades” que as crianças possam desempenhar.

Atividade de aprendizagem – É um tipo especial de atividade dirigida a aquisições de habilidades e conhecimento social por meio da re-produção individual mediante ações de aprendizagem especiais sobre os objetos de aprendizagem (métodos e conhecimentos do assunto) (SERRÃO, 2006, p. 135 apud Lompscher e Hedegaard, 1999). Ocorre privilegiadamente no âmbito da educação escolar, em uma instituição específica: a escola, independentemente do nível de ensino que ela ofereça. Para Rubtsov (1997) a atividade de aprendizagem se estrutura basicamente em dois elementos: problema e ação (Serrão, 2006, p.124).

Aprendizagem – É um “conjunto de diferentes processos de aquisição de experiências que levam a mudanças quantitativas e qualitativas nas estruturas e características psíquicas (bem como nas físicas) de um indivíduo” (Serrão 2006, p. 135 apud Lompscher e Hedegaard, 1999).

Atividade de estudo desenvolvimental - A aprendizagem escolar além de promover a aquisição dos conteúdos e habilidades específicas, consiste também numa via de desenvolvimento psíquico (personalidade, consciência, intelecto). Esse desenvolvimento é promovido através das atividades de estudo (Davidov, 1988). Atividade é um conjunto de ações (finalidade) e operações (práticas e intelectuais) (Leontiev, 1978). Dessa forma, designamos com atividade de estudo um conjunto de ações que surgem em torno dos conhecimentos teóricos e que estão assentadas na reflexão, análise e planejamento mental e se concretizam por meio de operações de ordem prática ou intelectual. São os conhecimentos teóricos os desencadeadores das necessidades e motivos que levam a realização da ação dando a esta ação um caráter de atividade. Assim, consideraremos como uma atividade de estudo desenvolvimental aquela atividade que esteve envolvida pelos conhecimentos teóricos, que possuem uma estrutura (motivo, finalidades, condições) e que podemos perceber que aquela atividade de estudo gerou desenvolvimento mental. Ou seja, o resultado final gera não apenas a aquisição desses conhecimentos mas, uma transformação do próprio sujeito atuante. As atividades de estudo desenvolvimental se diferenciam de outras atividades por que tem um conteúdo e uma estrutura especial.

Atividade do aluno - Na atividade de estudo os alunos vão desenvolver os seguintes procedimentos: análise do material didático, construção da ideia central e domínio do procedimento geral de construção do objeto estudado (DAVIDOV, 1988).

Categoria da atividade – É a colocação da relação do homem com a sociedade, relação esta que apresenta a espiral dialética e que vai do interno ao externo a partir do surgimento da imagem, que passaria ser convertida em imagem ideal. Este momento nos conduz a categoria de atividade (GOLDER, 2004).

Categoria Consciência – Que por sua vez atuaria ativamente sobre esta atividade (GOLDER, p. 34). Não se nasce personalidade, chega-se a ser personalidade por

meio da socialização e da formação de uma endocultura, através da aquisição de hábitos, atitudes e formas de utilização dos instrumentos. A personalidade é um produto da atividade social e suas formas poderão ser explicadas somente nestes termos (LEONTIEV apud GOLDER, p. 129).

Categoria Personalidade – Momento interno de atividade (GOLDER, 2004, p.36).

Conceito – Significa um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata. Sistema de relações e generalizações contidas nas palavras.

Consciência (segundo Leontiev) - [...] Ainda mais difícil na psicologia é a categoria da consciência. O estudo completo da consciência como uma forma superior, especificamente humana da psique, que surge no processo da interação social e que pressupõe o funcionamento da linguagem, constitui o requisito mais importante para a psicologia do homem. Assim, o problema da investigação psicológica reside em não se limitar ao estudo de fenômenos e processos na superfície da consciência, mas em penetrar em sua estrutura interna. Para isso, a consciência deve ser considerada, não como um campo contemplado pelo sujeito no qual suas imagens e conceitos são projetados, mas como um movimento interno específico gerado pelo movimento da atividade humana (Leontiev, 1978a). A consciência é a expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico. A relação entre sentido e significado é a principal componente da estrutura da consciência humana (LEONTIEV, 1978a, p. 98).

Consciência (segundo Vygotsky) – “Contato social consigo mesmo”. A dimensão social da consciência é explicada da seguinte forma por Vygotsky: o mecanismo da consciência de si mesmo (autoconhecimento) e do reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós (VYGOTSKY, 1998).

Consciência (segundo Luria) – É a forma mais elevada de reflexo da realidade. Ela não é dada *a priori*, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se (LURIA, 1990, p. 23).

Desenvolvimento e Aprendizagem – Referem-se a formação do psiquismo humano em seus diferentes, porém interligados aspectos. A formação de capacidades mentais, afetivas, psicomotoras..tais capacidades antes de serem desenvolvidas na criança individualmente encontram-se disponíveis na sociedade na cultura. Por intermédio da aprendizagem, que se efetiva pela interação com os outros essas trocas são compartilhadas passando a existir tanto no plano interindividual como intraindividual. Nesta perspectiva a aprendizagem constitui-se no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado construído na relação mediada pelo outro e pela cultura (PALANGANA *et al*, 2002).

Desenvolvimento da personalidade – (Segundo CHAIKLIN, 1999) - Usa o significado de desenvolvimento da personalidade inspirado no quadro teórico de Elkonin (1987) sobre desenvolvimento mental. Assim, desenvolvimento da personalidade é caracterizado por uma mudança qualitativa na orientação de uma pessoa para o mundo. Essa mudança é geralmente marcada pelas mudanças em que se considera importante ou significativa, que por sua vez é relacionada a mudanças na sua capacidade para a ação.

Desenvolvimento psíquico - Para Vygotsky e Leontiev – permite concluir o seguinte: 1) a educação e o ensino do homem, em um sentido amplo, não é outra coisa que a “apropriação” e a “reprodução” por ele das capacidades dadas históricas e socialmente. 2) a educação e o ensino (“apropriação”) são as formas universais de desenvolvimento psíquico do homem. 3) a “apropriação” e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, enquanto se co – relacionam como a forma e conteúdo do processo único de desenvolvimento psíquico humano. (DAVIDOV, 1988, p. 57).

Desenvolvimento do Homem – São os objetos e os fenômenos que encerram em si a atividade das gerações precedentes e resultam de todo o desenvolvimento intelectual do gênero humano, do desenvolvimento do homem enquanto ser genérico. (LEONTIEV, 1978b, p. 273)

Educação – O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação (LEONTIEV, 1978a, p. 27).

Educação X desenvolvimento da sociedade - Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978b, p. 273).

Entender - Significa expressar em forma de conceitos. Ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo (DAVIDOV, 1988, p. 126).

Ensino Desenvolvimental – (Segundo CHAIKLIN, 1999) Importância da análise do conteúdo como base do planejamento do ensino. O ensino tem um papel principal no desenvolvimento mental. A atividade de estudo é a principal atividade dos escolares e o conteúdo dessa aprendizagem são os conhecimentos teóricos. O propósito da atividade de estudo para a aprendizagem desenvolvimental é que os escolares adquiram conhecimento teórico. O propósito da atividade de estudo é ajudar os alunos a dominar as relações, abstrações, generalizações e síntese que caracterizam um conteúdo. Esse domínio é refletido na sua habilidade para fazer reflexão, análise e planejamento substantivos. Estratégias para possibilitar aos alunos reproduzir o pensamento teórico – tarefas instrucionais cujas soluções exigiriam a formação de abstrações e generalizações substantivas sobre as ideias centrais do conteúdo. Na visão do ensino desenvolvimental o aprendizado de conteúdo específico e o desenvolvimento da personalidade são vistos como uma realização simultânea; o aprendizado de conteúdo específico sozinho é necessariamente suficiente para o desenvolvimento de personalidade, mas o aprendizado de conteúdo específico que é organizado em relação à atividade

principal é mais provável de desenvolver a personalidade (CHAIKLIN, 1999).

Etapas de desenvolvimento - Em cada atividade diretiva surgem e se constituem as correspondentes formações psicológicas, cuja sucessão configura a unidade do desenvolvimento psíquico dos alunos: A comunicação emocional direta; Atividade objetual-manipulatória; Atividade do jogo; Atividade de estudo; Atividade socialmente útil e Atividade de estudo e profissional (LEONTIEV *apud* DAVIDOV, 1988, p. 75).

Estrutura da Atividade (Davidov) - “A atividade do homem tem uma estrutura complexa, e seus componentes são: o desejo, as necessidades, os motivos, as finalidades, as tarefas, as ações, as operações que se encontram em permanentes inter-relações e transformações” (DAVIDOV,1988).

Estrutura da Atividade (Leontiev) - *Atividade-ação-operação* e suas correlativas são *motivo-objetivo-condição*.

Estrutura da atividade de estudo de caráter problemático - a) a compreensão pelos alunos das tarefas de estudo (transformação dos dados da tarefa);b) a realização pelos alunos das ações de estudo (relações, princípios, as ideias chaves, modelação...);c) ações de controle sobre o cumprimento das ações anteriores e;d) ações de avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa (DAVIDOV, 1988).

Internalização – Movimento de reconstrução de uma operação externa.

Interiorização das ações – É a transformação gradual das ações exteriores em ações interiores, intelectuais, realiza-se necessariamente na ontogênese humana (LEONTIEV, 1978b).

Instrumento – É um objeto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho. Por consequência, o reflexo generalizado das propriedades objetivas dos objetos de trabalho, que ele cristaliza em si, é igualmente o produto de uma prática individual. Por este fato, o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita a experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência da prática social (LEONTIEV, 1978a, p. 83).

Mediação – É pois, a atividade instrumental, ou seja, a atividade mediada pelo uso de ferramentas, sejam estas de natureza material ou representacional, que se constitui, para Vygotsky, como a categoria de mediação que possibilita ao homem, partindo de sua base material, filogenética, constituir o seu psiquismo, as suas funções psicológicas superiores (ZANELLA, 2007, p. 78) .

Mediação (segundo Hegel) - é a reflexão em geral. Um conteúdo pode ser conhecido como verdade só quando não é mediado por outro, quando não é finito, quando, portanto, se medeia consigo mesmo, sendo, assim, o todo em um, mediação é relação imediata consigo mesmo”. Em outras palavras, a reflexão exclui não só a imediação, que é a intuição abstrata, o saber imediato, mas também a “relação abstrata”, a mediação de um conceito com um conceito diferente (ABBAGNANO, 2007, p. 757)

Motivos - Os motivos são revelados à consciência só objetivamente, por meio da análise da atividade e de sua dinâmica. Subjetivamente, eles só aparecem em sua expressão oblíqua, na forma da experiência de vontades, de desejos, ou na luta por um objetivo. conteúdo objetivo – são os motivos concretos para a atividade humana. O motivo tem que gerar a atividade. Geneticamente, o ponto de partida para a atividade humana reside na não coincidência entre motivos e objetivos. Sua coincidência é um fenômeno secundário: seja como resultado da aquisição de um objetivo de força de estimulação independente, seja como resultado do reconhecimento de motivos e de sua conversão em motivos-objetivos. Distintos dos objetivos, os motivos não são, de fato, reconhecidos pelo sujeito: quando executamos uma ação ou outra, naquele momento usualmente não nos damos conta dos motivos que evocam a ação. É certo que não é difícil para nós atribuir motivação a elas, mas a motivação nem sempre contém em si uma indicação de seu motivo verdadeiro. Motivo - designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula (LEONTIEV, 1978a, p. 97).

Motivos x Consciência - Os motivos, no entanto, não estão separados da consciência. Mesmo quando os motivos não são reconhecidos, isto é, quando o ser humano não se dá conta do que o faz realizar uma ação ou outra, eles ainda

encontram seu reflexo psíquico, mas de uma forma especial - na forma da coloração emocional da ação. O conteúdo objetivo dos motivos sempre, é claro, de uma forma ou de outra, se apresenta e é percebido. No que diz respeito a isso, o objeto que estimula a ação e o objeto que age como implemento ou obstáculo são, por assim dizer, equivalentes. Se o objeto é reconhecido como motivo, já é um assunto diferente.

Motivos x Personalidade - As hierarquias de motivos existem sempre em todos os níveis de desenvolvimento. São esses motivos que formam unidades relativamente independentes da vida da personalidade, e eles podem ser menores ou maiores, estar separados uns dos outros ou apresentarem-se dentro de uma esfera motivacional única.

Motivos (segundo Chaiklin) - Expresso nos interesses ou orientações das pessoas. A qualidade da aprendizagem é dependente da motivação do aluno que, por sua vez, é dependente da forma e do conteúdo das atividades de ensino. Se o ensino for organizado em relação aos motivos dos alunos será importante para o desenvolvimento da personalidade. Motivos dependem do desenvolvimento de ações. Ações, por definição, são motivadas. As pessoas se comprometem em ações para atingir objetivos. Na abordagem sócio-histórica as ações ganham significado em relação às práticas organizadas socialmente e esboçadas como atividades. As ações podem ser motivadas se elas estão relacionadas as atividades. Para fazer os alunos se comprometerem em ações pretendidas é necessário que essas ações sejam motivadas em relação às atividades. A ideia de motivos em relação as ações é a chave para compreender o problema de planejar instruções em relação aos interesses dos alunos, que é simultaneamente desenvolvimental. A lógica fica assim: (a) o desenvolvimento de personalidade resulta de adquirir ações que permitem mudanças qualitativas em relação de uma pessoa ao mundo (por exemplo, desenvolvimento de novos motivos); (b) as pessoas são orientadas a adquirir ações que estão relacionadas aos seus motivos; (c) por isso, o ensino desenvolvimental deveria criar oportunidades para os alunos se comprometerem em ações que estão relacionadas aos seus motivos, enquanto são simultaneamente orientados em direção à aquisição do conhecimento do conteúdo pretendido.

Motivos de cognição – O fato psicológico decisivo consiste no deslocamento dos motivos de uma ação para os fins que precisamente não respondem diretamente às necessidades biológicas naturais. É especialmente o caso dos motivos de cognição, que aparecem posteriormente. O conhecimento, como fim consciente de uma ação, pode ser estimulado por um motivo que responde à necessidade natural de qualquer coisa. Mas a transformação deste fim em motivo é também a criação de uma necessidade nova, neste caso de uma necessidade de conhecimento (LEONTIEV, 1978a, p.108).

Modelos (mentais) – Por modelo se compreende um sistema representado mentalmente ou realizado materialmente, em qual refletindo ou reproduzindo o objeto de investigação é capaz de substituí-lo de maneira que seu estudo nos de uma nova informação sobre esse objeto (SHTOFF apud DAVIDOV, 1988, p. 133).

Necessidade – Elas podem ser naturais e/ou superiores. As naturais estão presentes em todas as espécies animais e têm uma base notavelmente biológica. Mas somente no gênero humano são encontradas necessidades de caráter social, as consideradas por Leontiev (1969) como superiores. Estas são classificadas como necessidades materiais superiores e necessidades funcionais superiores. As primeiras estão relacionadas às carências de instrumentos e objetos no desenvolvimento da atividade vital humana. As segundas, intrinsecamente vinculadas com as primeiras, referem-se aos próprios processos de desenvolvimento da atividade humana, como o trabalho, as interações estabelecidas entre os membros de uma comunidade (SERRÃO, 2006, p.106 e 107).

Operações - Elas consistem no modo de execução de uma ação, são as condições para a realização de uma determinada ação. A parte operacional de uma ação refere-se às circunstâncias específicas que estão em volta de sua execução. As operações constituem o meio pelo qual uma ação é realizada. Elas podem ser de ordem prática e intelectual (ações mentais).

Pensamento – As representações surgidas graças a imaginação na atividade objetual-sensorial das pessoas e em suas comunicações, começaram a servir cada vez mais como meio para planejar as ações futuras e isto pressupõe a comparação de suas diversas variantes e a eleição da melhor. Grças a isto, as

representações se fizeram objeto da atividade do homem sem uma referencia direta as coisas mesmo. Surgiu uma atividade que permite transformar as imagens ideais, os projetos das coisas sem precisar recorrer as coisas em si. A troca do projeto da coisa, apoiado na experiencia de suas transformações prática, gera esse tipo de atividade subjetiva do homem que em filosofia se chama pensamento (DAVIDOV, 1988).

Pensar - Significa inventar, construir na mente o projeto idealizado (correspondente a finalidade da atividade, sua ideia) do objeto real que deve ser o resultado do processo laboral pressuposto. Pensar significa transformar, em correspondência com o projeto ideal e o esquema idealizado da atividade, a imagem inicial do objeto de trabalho em um ou outro objeto idealizado (DAVIDOV, 1988, p. 121).

Pensamento Científico – Complexa forma de atividade psíquica (DAVIDOV apud SAVIANI, 1994, p. 117).

Pensamento Teórico – Caracterizado como uma ascensão do abstrato para o concreto. Desenvolver uma relação primária geral que caracteriza uma área problemática e, descobrir como essa relação aparece em muitos problemas específicos (CHAIKLIN, 1999). O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução nela, das formas universais das coisas (DAVIDOV, 1988, p. 125).

Personalidade - A ambiguidade sobre a personalidade tratadas pela psicologia da personalidade baseada na predominância das necessidades, “reforço” e a questão da personalidade do homem e das suas características físicas, desaparece quando adotamos a posição marxista de que a personalidade é uma qualidade particular que um indivíduo natural comanda dentro de um sistema de relações sociais. Em outra abordagem da personalidade, a base é a categoria da atividade humana objetiva, a análise de sua estrutura integral, sua mediação e as formas de reflexo psíquico que gera. Esse tipo de abordagem permite, desde o início, uma resolução preliminar da questão a respeito do que forma uma base estável para a personalidade; exatamente o que entra e o que não entra na caracterização do ser humano, especialmente enquanto personalidade, também depende disso. Essa decisão é feita com base na suposição de que a base real para a personalidade humana é o

agregado de suas relações com o mundo, que são sociais por natureza, porém relações que são realizadas, e são realizadas através de sua atividade, ou, mais precisamente, pelo agregado de suas atividades multifacetadas (LEONTIEV, 1978b). A investigação da personalidade não deve se limitar a uma explanação de pré-requisitos, mas deve proceder a partir de um desenvolvimento da atividade, de seus tipos e formas concretos, e daquelas conexões que travam entre si, na medida em que seu desenvolvimento modifica radicalmente o significado dos próprios pré-requisitos. Assim, o sentido da investigação não se dá a partir de hábitos, habilidades e conhecimentos adquiridos para a atividade caracterizada por eles, mas, sim, a partir do conteúdo e das conexões das atividades, em direção a quais e que tipo de processos os realizam e torna-os possíveis. O problema da análise psicológica da personalidade requer a consideração do que diz respeito às relações entre motivos e necessidades. A formação da personalidade pressupõe um desenvolvimento do processo da formação de objetivos e, correspondentemente, o desenvolvimento das ações do sujeito. A formação da personalidade representa, em si, um processo contínuo que consiste de uma série de estágios que mudam sequencialmente, cujas características qualitativas dependem das condições e das circunstâncias concretas.

Processo de ensino-aprendizagem – Acontece na relação com o outro. Mediatizada por instrumentos e signos.

Sentido – É uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito (LEONTIEV, 1978a, p. 97). O sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. É o sentido que se exprime nas significações, como os motivos nos fins (*ibidem*, p. 98). Desta forma, certos motivos que induzem a atividade também lhe dão sentido pessoal; vamos chamá-los de motivos formadores de sentido. **Os motivos formadores de sentido**, no entanto, sempre ocupam uma posição hierárquica superior, mesmo quando não governam a afecto-gênese direta. Parecendo ser dominantes na vida da personalidade, para o próprio sujeito podem permanecer "nas asas", com respeito, tanto à consciência, quanto à afetividade direta.

Sentido pessoal – É criado pelas relações objetivas, refletidas na consciência humana, entre o que motiva a atividade e os resultados da ação (ASBAHAR, 2005).

Ou segundo Leontiev (1978b) o sentido expressa a relação do motivo da atividade e o objetivo direto da ação.

Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) - Para Vygotsky (2004), a ZDP da criança “é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes” (p.502).

APÊNDICES

APÊNDICE A –

QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Nome:
 - 2) Formação:
 - 3) Quanto tempo atua no magistério?
 - 4) O que levou você a escolher e fazer a seleção para o PEAD? Que motivos despertaram o seu interesse pelo curso?
 - 5) Foi sua primeira experiência em aulas a distância? Caso, sim, como foi se adaptar?
 - 6) Sabia usar as tecnologias, computador, mouse, internet, AVEA, ? Caso, não sabia, como ou com quem aprendeu?
 - 7) Quais foram os maiores obstáculos, dificuldades encontradas no curso, para fazer o curso?
 - 8) Que tipo de atividade proposta no curso você tem mais interesse em participar? Qual foi mais significativa para você? As atividades com fóruns, *chat*, portfólio, *Webfólio* ...
 - 9) Que tarefas que aconteceram no curso (localizar) que fizeram a diferença na sua atuação em sala de aula? Que geraram algum tipo de consequência na tua prática pedagógica? Você pode citar pelo menos 3 tarefas que desenvolveste em sala de aula?
 - O que fez
 - como planejou
 - como executou
 - como essa tarefa foi recebida pelos alunos
 - Como você avalia a tarefa proposta
- P.S. A partir da questão acima identificar no diálogo com os professores-alunos as relações entre as ações desenvolvidas em sala de aula e as tarefas propostas no curso do PEAD.
- 10) A sua prática pedagógica era diferente antes de você fazer o curso? Em que sentido, como ela era e o que mudou?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Entrevistado(a)

A realização dessa entrevista está relacionada à pesquisa de doutorado da aluna Taís Fim Alberti, sob Orientação do Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco e está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). O objetivo do projeto é “Investigar as atividades e suas ações que constituem e potencializam o processo (e a relação) de ensino-aprendizagem na educação a distância”. Através desta será possível investigar se existem e quais são as situações de estudo realizadas num curso a distância que potencializam o desenvolvimento de novas atividades profissionais. Com esse intuito serão realizadas entrevistas semi estruturada com alunos (as) do curso de licenciatura em pedagogia a distância da UFRGS – PEAD – Polo de Gravataí.

A sua participação é fundamental. Para isso, venho requerer a sua autorização para realização de entrevista e publicação dos resultados obtidos. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético e as informações coletadas serão utilizadas apenas para os fins do estudo, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o(a) participante resolver não mais continuar terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Desde já agradeço a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisadora

Taís Fim Alberti

Local e Data _____

DECLARAÇÃO

Eu.....declaro que fui esclarecido(a) sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e detalhada, e que concordo em participar do mesmo. A autora da pesquisa fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, divulgar e publicar os dados das entrevistas.

Assinatura do participante:

Local: _____ **Data:** ___/___/___

ANEXOS

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO

Currículo LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - ENSINO A DISTÂNCIA

Créditos Obrigatórios: 191

Créditos Eletivos: 0

Créditos Complementares: 7

Semestre selecionado: todos

Etapa 1

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDUAD001	<u>EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO</u>	90	6	Obrigatória
EDUAD002	<u>ESCOLA, CULTURA E SOCIEDADE - ABORDAGEM SOCIOCULTURAL E ANTROPOLÓGICA</u>	75	5	Obrigatória
EDUAD003	<u>ESCOLA, PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO</u>	105	7	Obrigatória
EDUAD004	<u>SEMINÁRIO INTEGRADOR I</u>	105	7	Obrigatória

Etapa 2

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDUAD005	<u>DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA I</u>	105	7	Obrigatória
EDUAD006	<u>ESCOLARIZAÇÃO, ESPAÇO E TEMPO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA</u>	105	7	Obrigatória
EDUAD007	<u>FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO</u>	75	5	Obrigatória
EDUAD035	<u>INFÂNCIAS DE 0 A 10 ANOS</u>	45	3	Obrigatória
EDUAD008	<u>SEMINÁRIO INTEGRADOR II</u>	45	3	Obrigatória

Etapa 3

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDUAD009	<u>ARTES VISUAIS</u>	60	4	Obrigatória
EDUAD010	<u>LITERATURA INFANTO JUVENIL E APRENDIZAGEM</u>	60	4	Obrigatória

EDUAD011	LUDICIDADE E EDUCAÇÃO	60	4	Obrigatória
EDUAD012	MÚSICA NA ESCOLA	60	4	Obrigatória
EDUAD013	SEMINÁRIO INTEGRADOR III	75	5	Obrigatória
EDUAD014	TEATRO E EDUCAÇÃO	60	4	Obrigatória

Etapa 4

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDUAD016	REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELA MATEMÁTICA	105	7	Obrigatória
EDUAD017	REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELAS CIÊNCIAS NATURAIS	90	6	Obrigatória
EDUAD018	REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELOS ESTUDOS SOCIAIS	90	6	Obrigatória
EDUAD019	SEMINÁRIO INTEGRADOR IV	60	4	Obrigatória

Etapa 5

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDUAD021	ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	90	6	Obrigatória
EDUAD022	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	120	8	Obrigatória
EDUAD015	PROJETO PEDAGÓGICO EM AÇÃO	90	6	Obrigatória
EDUAD023	PSICOLOGIA DA VIDA ADULTA	45	3	Obrigatória
EDUAD024	SEMINÁRIO INTEGRADOR V	60	4	Obrigatória

Etapa 6

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDUAD025	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA II	90	6	Obrigatória
EDUAD026	EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS	75	5	Obrigatória

ESPECIAIS

EDUAD027	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO - A</u>	60	4	Obrigatória
EDUAD028	<u>QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA</u>	75	5	Obrigatória
EDUAD029	<u>SEMINÁRIO INTEGRADOR VI</u>	75	5	Obrigatória

Etapa 7

Código Disciplina/Pré-Requisito

		Carga Horária	Crédito	Caráter
EDUAD036	<u>DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO</u>	75	5	Obrigatória
EDUAD020	<u>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL</u>	60	4	Obrigatória
EDUAD037	<u>LINGUAGEM E EDUCAÇÃO</u>	75	5	Obrigatória
EDUAD031	<u>SEMINÁRIO INTEGRADOR VII</u>	45	3	Obrigatória

Etapa 8

Código Disciplina/Pré-Requisito

		Carga Horária	Crédito	Caráter
	GRUPO [1] DE ALTERNATIVAS - [3] CRÉDITOS EXIGIDOS			
EDUAD047	<u>SEMINÁRIO INTEGRADOR VIII: DOCÊNCIA DE 0 - 5 ANOS</u>	45	3	Alternativa
EDUAD046	<u>SEMINÁRIO INTEGRADOR VIII: DOCÊNCIA DE 06 A 10 ANOS</u>	45	3	Alternativa
	GRUPO [1] DE ALTERNATIVAS - [3] CRÉDITOS EXIGIDOS			
EDUAD049	<u>ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCÊNCIA 0 A 05 ANOS</u>	300	20	Alternativa
EDUAD048	<u>ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCÊNCIA 06 A 10 ANOS</u>	300	20	Alternativa

Etapa 9

Código Disciplina/Pré-Requisito

		Carga Horária	Crédito	Caráter
EDUAD038	<u>SEMINÁRIO INTEGRADOR IX</u>	90	6	Obrigatória
	<u>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO -</u>			

Eletiva/Facultativa**Código Disciplina/Pré-Requisito****Carga Horária Crédito Caráter**

EDUAD039	<u>EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA</u>	30	2	Adicional
EDUAD04 3	<u>EDUCAÇÃO, SAÚDE E CORPO</u>	45	3	Adicional
EDUAD04 5	<u>EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO</u>	30	2	Adicional
EDUAD040	<u>LABORATÓRIO DE CRIATIVIDADE</u>	45	3	Adicional
EDUAD04 1	<u>MÍDIAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES</u>	30	2	Adicional
EDUAD044	<u>O ESCOLAR E A DROGA</u>	30	2	Adicional
EDUAD042	<u>SOFTWARE LIVRE NA EDUCAÇÃO</u>	30	2	Adicional

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)