

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

ANALISA ZORZI

**ENTRE O SOCIAL E O INDIVIDUAL: AS TROCAS INTELECTUAIS E AS
TRAJETÓRIAS COGNITIVAS NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA
INTELECTUAL**

**PORTO ALEGRE
2018**

Analisa Zorzi

**ENTRE O SOCIAL E O INDIVIDUAL: AS TROCAS INTELECTUAIS E AS
TRAJETÓRIAS COGNITIVAS NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA
INTELECTUAL**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Aragón
Linha de Pesquisa: Tecnologias Digitais na Educação

PORTO ALEGRE
2018

CIP - Catalogação na Publicação

ZORZI, ANALISA

Entre o Social e o Individual: As Trocas
Intelectuais e as Trajetórias Cognitivas no
Desenvolvimento da Autonomia Intelectual / ANALISA
ZORZI. -- 2018.

217 f.

Orientador: Rosane Aragón.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Formação de Professores. 2. Educação a Distância.
3. Trocas Intelectuais. 4. Abertura de Novos
Possíveis. 5. Trajetórias Cognitivas. I. Aragón,
Rosane, orient. II. Título.

Analisa Zorzi

**ENTRE O SOCIAL E O INDIVIDUAL: AS TROCAS INTELECTUAIS E AS
TRAJETÓRIAS COGNITIVAS NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA
INTELECTUAL**

Aprovada em 18 de julho de 2018.

Profa. Dra. Rosane Aragón – Orientadora

Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker – UFRGS

Prof. Dra. Simone Bicca Charczuk – UFRGS

Profa. Dra. Regina Trilho Otero Xavier – UFPel

AGRADECIMENTOS

O término da escrita da tese se constituiu num momento em que confluíram diferentes sentimentos. Por um lado, o inevitável alívio e a sensação de dever cumprido concorriam com a alegria de finalizar um trabalho empreendido com muito esforço, dedicação e prazer. Por outro lado, a nostalgia antecipada que a saudade dos anos de estudos e convivência com a minha orientadora e com o grupo de colegas também foi marcante nesta etapa final.

Ao longo da minha caminhada na construção da tese, e até mesmo anterior aos quatro anos de curso, muitas pessoas se fizeram presentes. Algumas delas, próximas, numa convivência diária ou quase diária; outras mais distantes pela reorganização de uma rotina específica de estudos e trabalho para dar conta da pesquisa e da escrita da tese - reorganização essa que culminou na minha mudança por um período de dois anos de Pelotas a Porto Alegre.

Primeiramente, agradeço enormemente às estudantes e professores do CLPD que me permitiram utilizar de seus escritos e falas para a realização deste trabalho.

Gostaria de destacar um agradecimento especial à minha orientadora, Profa. Dra. Rosane Aragón pela paciência, competência, carinho e seriedade com que me acolheu nesse período.

Impossível para mim desvincular a Rosane do grupo de orientandos que se formou e se reformula constantemente. Tenho o sentimento de que cada um e cada uma que passa por esse grupo deixa um pouco de si e leva muito de todos. Por isso, agradeço muito aos colegas pelos momentos compartilhados. Meu muito obrigada ao Alexandre, ao Antônio (in memoriam), à Ana Beatriz, à Fabiana, à Luciana, à Selma, ao Gerson, à Franciele, à Cristiane, à Muriel e à Lucicleide. Vocês foram e são muito especiais.

Sempre digo que uma das consequências mais linda nos processos educativos é conhecer pessoas especiais. E não foi diferente no curso de doutorado, especificamente nas disciplinas cursadas. Vários colegas que conheci se tornaram amigos e tenho certeza que os levarei para sempre, não só pela amizade, mas por todo aprendizado compartilhado juntos. Cito aqui duas pessoas que representam esse grupo: Diandra e Mayara.

Minha família também foi de extrema importância para mim nesse momento, tanto pelo apoio e incentivo à minha qualificação, quanto nos cuidados dos meus filhos quando se fazia necessário. Por isso agradeço imensamente minha mãe Neusa e meu pai Rosalino, minhas irmãs Denise e Lisiana, meus cunhados Marcos e Fábio e minhas sobrinhas Laura e Luísa.

Estendo esse agradecimento à família do meu companheiro que também é muito presente e acolhedora: Carmen, além de sogra e segunda mãe, foi revisora da tese, Helena, Duda – obrigada pelo abstract – Daniel, Paola, André e Fabiana, meu muito obrigada pelo apoio.

Minhas amigas: Mônica, Michelle, Joseane e Leda, agradeço pelo incentivo, pela amizade, pelo carinho e por sempre acreditarem em mim.

Minhas colegas de trabalho: Lilian, Rogéria, Simone, Taís, Joseane, Angélica, Patrícia, Eliane, Rose, Rita, Vânia, Regina e tantos outros que compartilharam a experiência e o desafio de encarar a formação de tantos professores a partir de dois cursos à distância (pedagogia e Educação do Campo) que nos ajudaram a compreender os processos educativos para além das competências disciplinares, afirmando uma formação eminentemente humana.

Agradeço e dedico essa tese a um grande educador que tive a honra de conviver por alguns anos como colega e também como um segundo pai; ao meu sogro querido José Fernando Kieling (in memoriam), pessoa que foi muito presente no meu pensamento durante todo o processo.

Por fim, agradeço e dedico essa tese às três pessoas que iluminam a minha vida, pelo amor, pelo carinho, pelo companheirismo que temos construído dia-a-dia: Francisco, meu companheiro de anos e, sem dúvida, o principal interlocutor de todo o processo de construção não só da tese, mas de todos os desafios que a vida vai nos impondo; Alice e José Antônio, meus filhos, que além de me proporcionar a vivência de uma relação fraterna e amorosa, me desafiam na dura e doce tarefa de ser mãe e educadora. Fica a esperança de junto a vocês seguirmos trilhando um caminho de acolhimento ao outro, de luta na superação das desigualdades e de resistência na busca de um mundo mais humano, igualitário, solidário e justo!

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS.....	9
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE ESQUEMAS	11
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	12
RESUMO.....	13
ABSTRACT	14
1. TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	15
2. INTRODUÇÃO	20
3. PROBLEMA DE PESQUISA	23
4. HIPÓTESE	24
5. OBJETIVOS.....	24
5.1. Objetivo geral.....	24
5.2. Objetivos específicos.....	24
6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	26
6.1. Formação de professores em reformulação: buscando caminhos	26
6.2. Formação de professores a distância.....	32
6.3. A pesquisa como instrumento de articulação entre teoria e prática na formação de professores	42
7. TROCAS INTELECTUAIS E AUTONOMIA INTELECTUAL	50
7.1. As relações entre sujeitos na construção da autonomia moral e intelectual.....	51
7.1.1. Relação entre sujeito e sociedade.....	51
7.1.2. A passagem de uma condição heterônoma para uma condição autônoma nas relações.....	55
7.1.3. A dialogicidade nas relações e na construção da autonomia intelectual..	62
7.1.4. As Relações de cooperação e as trocas intelectuais	70
8. EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E AUTONOMIA INTELECTUAL	76
8.1. A construção do conhecimento dos sujeitos e os mecanismos cognitivos na construção da autonomia intelectual	76
8.2. O Processo de Equilibração	77
8.3. A Abstração Reflexionante	83
8.4. A Construção de Novos Possíveis	85
9. O MÉTODO DA PESQUISA DA TESE	91

9.1. Situando o Contexto de desenvolvimento da autonomia intelectual: o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) da UFPel	93
9.1.1. Pesquisa e parceria no CLPD.....	95
9.1.2. Currículo do CLPD	98
9.1.3. Interação e construção do conhecimento no CLPD.....	100
9.1.3.1. As problematizações temáticas	103
9.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA	107
9.3. A COLETA E A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	110
9.4. O MODELO DE ANÁLISE.....	112
9.4.1. Categoria de análise da dimensão social: o contexto das trocas intelectuais.....	113
9.4.2. Categoria de análise da dimensão individual: as trajetórias cognitivas..	114
10. ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INTELECTUAL DAS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFPel	117
10.1. AS TROCAS INTELECTUAIS	119
10.1.1. A formação do grupo: Os valores em jogo	120
10.1.2. O engajamento nas trocas intelectuais	129
10.2. AS TRAJETÓRIAS COGNITIVAS	136
10.2.1. Trajetória Cognitiva 1: Estudante “A”	138
10.2.2. Trajetória Cognitiva 2: Estudante “B”	154
10.2.3. Trajetória Cognitiva 3: Estudante “C”	170
11. SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE	194
11.1. As trocas intelectuais	194
11.2. As trajetórias Cognitivas	196
11.3. O social e o individual no desenvolvimento da autonomia intelectual	201
12. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
13. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS	208
14. APÊNDICES.....	215

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de participantes (estudantes, professores tutores e pesquisador) por fórum analisado.....	118
---	------------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro síntese das categorias das trocas intelectuais (dimensão social).....	111
Quadro 2: Quadro síntese das categorias das trajetórias cognitivas (dimensão individual).....	112
Quadro 3: Quadro Síntese das trajetórias cognitivas das estudantes do polo de Santana da Boa Vista/CLPD/UFPel.....	187

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Esquema das problematizações temáticas (fóruns e movimentos/tarefas do CLPD/ UFPel).....	103
Esquema 2: Esquema do modelo de análise.....	113
Esquema 3: Esquema das trocas intelectuais no Polo de Santana da Boa Vista/CLPD/UFPel.....	132
Esquema 4: Esquema da trajetória cognitiva de “A”	150
Esquema 5: Esquema da trajetória cognitiva de “B”.....	166
Esquema 6: Esquema da trajetória cognitiva de “C”.....	186
Esquema 7: Desenho síntese do desenvolvimento da autonomia das estudantes do polo de Santana da Boa Vista/CLPD/UFPel.....	190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APE – Abordagem de Pesquisa em Educação

AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLPD – Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Pelotas

CTC – Conceituação da Trajetória no Curso

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MF – Momento Final

MI – Momento Inicial

MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

MT – Momento de Transição

PBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PEAD – Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PP – Professor Pesquisador

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PT – Professor Tutor

SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

RESUMO

A presente tese tem como objetivo compreender como ocorreu o processo de desenvolvimento da autonomia intelectual das estudantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância de uma Universidade Pública Federal do sul do Brasil. As referências principais utilizadas estão relacionadas, de um lado, aos debates sobre a formação de professores de um modo geral, sobre a formação de professores à distância, e sobre a importância da pesquisa como um instrumento de aproximação entre teoria e prática nesses processos. Por outro lado, para fundamentar a análise foram utilizados os pressupostos teóricos construtivistas de Jean Piaget sobre as relações interindividuais, na perspectiva das trocas intelectuais realizadas no curso, e sobre a abertura de novos possíveis nas trajetórias cognitivas das estudantes. Trata-se, assim, de uma investigação que se insere no âmbito da pesquisa qualitativa na qual os dados se configuram nas produções escritas dos estudantes e das professoras (tutoras e pesquisadora). Além das produções escritas, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com o professor que acompanhou a turma pesquisada no primeiro ano de curso. Para as trocas intelectuais, foram consideradas as postagens de todos os sujeitos (estudantes e professoras tutoras e pesquisadora) que participaram do curso no polo selecionado para a pesquisa. Já para a análise das trajetórias cognitivas, foram selecionadas três (03) estudantes do mesmo polo. A análise das trocas intelectuais evidenciou que houve um processo gradual de desenvolvimento da cooperação no qual alguns elementos construídos foram conservados: a formação do grupo (sistema comum de sinais); as proposições tidas como válidas e valorizadas nos debates, o respeito mútuo e a reciprocidade entre os parceiros. Já as trajetórias cognitivas foram marcadas por um processo de abertura sucessivas de novos possíveis. A análise realizada nos permite afirmar que o desenvolvimento da autonomia intelectual, no processo de formação no curso, esteve relacionado à transformação da noção de pesquisa (objeto e procedimento); a transformação de suas ideias prévias em relação a outras temáticas, e as trocas estabelecidas (leituras, colegas, professores, escola). O desdobramento da perspectiva adotada nessa tese foi que identificamos no processo que à medida em que as estudantes avançaram na abertura de novos possíveis também passaram a coordenar mais elementos a partir do contexto das trocas intelectuais e vice-versa, o que nos faz admitir, que de fato, assim como Piaget já havia elucidado, o sujeito se desenvolve na, a partir e para as relações sociais em que se insere.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação a Distância; Trocas Intelectuais, Abertura de Novos Possíveis, Trajetórias Cognitivas.

ABSTRACT

This thesis aims at understanding how the process of intellectual autonomy development occurred in students of Pedagogy Graduation distance Course of a public federal university in the south of Brazil. The main references used are related to discussions on teacher training in general, on distance teacher training, and on the importance of research as an instrument to bring theory and practice together in such processes. On the other hand, to underpin the analysis, we used the constructivist theoretical assumptions of Jean Piaget about interindividual relations, in the perspective of intellectual exchanges performed in the course, and about the opening of new possibilities on the students' cognitive trajectory. Hence, it is an investigation that is in the scope of qualitative research, in which the data is the written production of students and professors (tutors and researcher). Besides written production, semi-structured interview was performed with the Professor that monitored the group in the first year of the course. For the intellectual exchange, we considered the posts from all the subjects (students, tutor professors and researcher professor) that participated in the course in the center selected for the research. For the analysis of the cognitive trajectory, three (03) students of the same center were selected. Analysis of intellectual exchanges highlighted that there has been a gradual process of development of cooperation, in which some constructed elements were preserved: the formation of the group (common signal system); propositions regarded as valid and valued in the discussions; mutual respect and reciprocity among partners. The cognitive trajectories were marked by a process of successive openings of new possibles. The analysis performed allows us to state that the development of intellectual autonomy, in the process of formation in the course, was related to the transformation of the sense of research (object and procedure); the transformation of its previous ideas related to other themes, and the exchanges established (reading, classmates, professors, school). The unfolding of the adopted perspective in this thesis was that we identified in the process that as the students moved forward | the opening of new possibles, they also started coordinating more elements from the context of the intellectual exchanges and vice-versa, which makes us admit that, as Piaget had already elucidate, the subject develops in, from and to the social relations in which they are.

Keywords: Teacher Training; Distance Education; Intellectual Exchanges; Opening of New Possibles, Cognitive Trajectories.

1. TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

A minha trajetória de formação e profissional iniciou-se no período de estudante de graduação, de mestrado e se estende até o atual momento enquanto docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel (CLPD) e estudante do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Ao longo da graduação no Curso de Ciências Sociais, dediquei-me à pesquisa tendo sido bolsista de iniciação científica em projetos relacionados aos processos sociais situados historicamente em comunidades rurais. Participei então de pesquisas que tinham como foco compreender o papel social de mulheres e de jovens do campo dentro da dinâmica das relações de gênero e geracionais construídas no meio rural. Foi nesta perspectiva que pesquisei para o trabalho de conclusão de curso as práticas de sucessão das pequenas propriedades agrícolas, buscando compreender os elementos fundantes das relações e definições de herança no meio rural.

Na dissertação de mestrado em Sociologia, tive como foco problematizar o efeito de uma política pública específica para as mulheres do campo – o Pronaf Mulher – nos seus processos de empoderamento e se de fato esse processo poderia transformar as relações de gênero no campo. Já na graduação e no mestrado senti a necessidade de me aproximar de ações mais diretas com os sujeitos participantes do universo dos projetos de pesquisa de minha orientadora, Anita Brumer, buscando então, ferramentas metodológicas que trouxessem o pensamento e as ações destes para a pesquisa.

No período do mestrado tive a oportunidade de me aproximar das discussões do campo da educação popular mediadas pelo professor José Fernando Kieling, bem como através de disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais que completei concomitantemente ao mestrado, pois já concluíra o Bacharelado do mesmo curso. Neste momento, a minha vida profissional começou a se voltar para questões relacionadas à educação, à educação popular e à educação no campo.

No decurso de minha formação em licenciatura, fui confrontada com o referencial epistemológico construtivista e a partir desse momento direcionei meu foco profissional e de estudos para a formação de professores, tensionada por esse referencial e pelas discussões promovidas pelo professor Kieling. Defini, então, como projeto de ensino no

estágio docente da licenciatura, a investigação de categorias que ajudassem os alunos a compreender as relações sociais envolvidas no processo de trabalho problematizado no curso que estavam fazendo (que era relacionado a sistemas e redes de computadores).

Em 2008, tive a oportunidade de trabalhar como tutora no Curso a distância da UFRGS, o PLAGEDER. Trabalhei um (01) ano no curso atuando como tutora em duas disciplinas, uma que problematizava as ações sociais e os movimentos sociais rurais e outra que trabalhava com a elaboração de projetos sociais voltados para o campo. Neste momento, iniciava o meu trabalho com a educação a distância.

Essa experiência como tutora foi muito significativa para a organização do meu trabalho na docência, principalmente pensando na mediação através das ferramentas disponíveis no Moodle. Era prática corrente nas disciplinas do curso, tutores e professores atribuírem notas aos estudantes, no entanto no grupo de tutores e professores das disciplinas dos quais participei, sentíamos a necessidade de estabelecer de fato um diálogo sobre o conteúdo e sobre a produção dos estudantes, então efetivamente usávamos o espaço do feedback para fazer indicações, orientações e formular argumentos para os estudantes sobre como estes estavam compreendendo as discussões propostas e como estavam avançando. Para dar conta desse trabalho, tínhamos reuniões periódicas e fomos construindo dentro do grupo estratégias pedagógicas que dessem conta de problematizar as questões e conteúdos buscando a aprendizagem de forma efetiva de nossos estudantes. Buscamos, assim, uma relação horizontal tanto com os professores conteudistas das disciplinas quanto com os estudantes.

Dando sequência ao trabalho com cursos a distância, tive a oportunidade de contribuir com a produção de material do Curso de Licenciatura em Ciência Sociais a Distância da ULBRA, com o foco na escola e nas problematizações do ensino em Ciências Sociais nesta.

Na fase final da construção deste material, em maio de 2009, tive a oportunidade de participar do concurso público à carreira docente na UFPel, para o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD). Fui classificada em terceiro lugar para a vaga de professor assistente na área das categorias das Ciências Sociais para a formação de professores. No entanto, para essa área, havia a previsão de duas vagas,

então não fui efetivada logo. No mesmo ano, participei também do processo seletivo do CLPD para a função de professor pesquisador II, pois tinha o desejo de participar e colaborar com o curso; obtive, então, a classificação e ingressei em setembro de 2009 no CLPD como bolsista. Mas já em maio de 2010 fui nomeada e assumi como professora assistente do curso.

A partir do ingresso no CLPD, me deparei com ações efetivas no campo da educação, da pesquisa e da extensão, pois o Projeto Pedagógico de Curso operacionalizado no seu currículo e nos seus eixos temáticos oportunizou trabalhar a construção do conhecimento, a problematizar os objetos de conhecimento relacionados à escola, à educação e às áreas científicas tendo como ponto de partida as próprias ações dos sujeitos da escola.

Para tanto, como as discussões em todos os eixos temáticos (disciplinas) do curso estavam diretamente ligadas aos processos concretos da escola, propusemos a todos os alunos a efetivação de uma parceria com escolas públicas locais. A partir de nosso trabalho com 43 turmas de pedagogia em 25 polos/municípios do estado, tivemos a oportunidade de dialogar e estender as discussões feitas no curso para outros sujeitos, outros profissionais da educação através desta parceria.

A pesquisa junto à escola parceira funcionou como uma estratégia metodológica que permitiu a construção de um elo entre o nosso estudante de pedagogia e a escola nas três dimensões do diálogo com os sujeitos sustentado pela universidade, ou seja, a partir da parceria efetivamos ações de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, no curso houve um amplo debate epistemológico e ontológico problematizando o conhecimento e a sua construção. E, consideramos a relação entre aquelas três dimensões indissociáveis ao processo de construção do conhecimento comprometido com a qualificação dos processos escolares.

Ao longo do curso, nossos estudantes protagonizaram, juntamente com os sujeitos das escolas, momentos de reflexão a partir do próprio objeto do conhecimento e de como ele era pensado, organizado e trabalhado pelos professores das escolas onde efetivaram a parceria. Por conseguinte, ações conjuntas se fizeram necessárias para que concretamente nossos estudantes pudessem “se pensar nos processos escolares”, através de projetos construídos com a escola, redimensionando o espaço da biblioteca,

reavaliando reflexivamente o trabalho com os conteúdos escolares, re-pensando outros espaços organizados pela escola, no sentido de potencializar o trabalho ali realizado que oportunizasse às crianças serem protagonistas na elaboração do conhecimento enraizado nas questões históricas de cada local.

Essa discussão foi base para que o curso, através do professor José Fernando Kieling juntamente com o restante do corpo docente do curso, no qual me insiro, pensasse numa proposta para o Programa de Educação Tutorial na UFPel, no final de 2010. Desde o ingresso no edital do PET até o momento em que me afastei para realizar o doutorado, estive envolvida com as discussões e ações do grupo PET/GAPE – Conexões de Saberes - colaborando com o tutor e com as alunas bolsistas; em 2012 após o falecimento do referido professor, participei do edital para a substituição do tutor no grupo e assumi essa função durante um (01) ano, tendo que me afastar em função da licença maternidade em 2013.

O trabalho no grupo PET no curso foi muito enriquecedor no sentido de pensar possibilidades que insiram efetivamente a universidade em espaços que a escola demanda. Pensar, refletir, organizar ações que envolvam diferentes sujeitos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Antes do meu ingresso como tutora no grupo PET, também tive a oportunidade de atuar como coordenadora de tutoria do curso de 2011 a 2012. Essa função me trouxe o desafio de coordenar uma equipe grande de bolsistas que colaboraram com o curso bem como pensar nos processos de formação de todo o grupo de professores do curso (efetivos e bolsistas).

É importante destacar que, apesar de estar vinculada a uma área dentro do curso de Pedagogia, das categorias das Ciências Sociais para a formação de professores, participei de todo o processo de formação de nossos estudantes. Tivemos frequentemente reuniões de formação e reuniões pedagógicas para discutir todos os temas pertinentes à formação do licenciado em pedagogia, pois buscamos uma formação integral que ultrapassasse as disciplinas e a formação fragmentada. Para tanto, a seleção de professores pesquisadores e tutores buscou compor uma equipe multidisciplinar que tivesse condições e disposição de contribuir com as problematizações feitas aos nossos estudantes. Portanto, além de buscarmos referências nas questões centrais para a

formação, buscamos na relação dos nossos colaboradores (professores pesquisadores e tutores) com nossos estudantes o entendimento do movimento de construção do conhecimento produzido em cada turma/polo.

Um desafio permanente num curso de educação a distância é pensar em objetos mediadores para a formação. Considerando isso, participei sistematicamente da elaboração de materiais para as turmas do CLPD. Alguns textos além de trazer elementos teóricos necessários para à discussão com os estudantes, buscaram reorganizar referências a partir do que esses estavam discutindo e compreendendo das problematizações realizadas, portanto o processo de acompanhamento foi constante para que se efetivasse um diálogo necessário ao avanço de todos na aprendizagem

Ao longo do trabalho no curso, fui me apropriando de referências para a discussão com os professores e estudantes, como Piaget e Freire, o que provocou a necessidade de aprofundar e empreender um estudo mais sistematizado desses autores buscando melhor compreender o próprio trabalho que fazemos a partir do curso.

Outra experiência importante para mim foi a atuação como Coordenadora Adjunta do CLPD quando tive a oportunidade de contribuir na atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e auxiliar nas tarefas administrativas, burocráticas e acadêmicas durante o processo de reconhecimento do curso junto ao MEC. Participar desse processo, me aproximou das rotinas institucionais da universidade e a partir de então, também, conheci um pouco mais sobre as avaliações e seus critérios na definição do reconhecimento do curso.

A decisão em me inserir no processo de formação, no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRGS, teve como motivação organizar essas referências e aprofundar os estudos para qualificar a investigação por categorias teóricas que me ajudassem a compreender os processos de construção de conhecimento e de autonomia intelectual dos estudantes. Portanto, a busca pela minha formação, em nível de doutorado, correspondeu à necessidade de qualificação teórica e à expectativa de compreender os processos nos quais venho atuando.

2. INTRODUÇÃO

Esta tese insere-se na Linha de Pesquisa Tecnologias Digitais na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e tem como temática os processos de formação de professores a distância e mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), tendo como objeto de estudo os desdobramentos dessa formação em relação à construção da autonomia intelectual dos estudantes.

Algumas pesquisas em Educação a Distância têm buscado compreender historicamente como a EAD vem se consolidando no país. Mais recentemente, os estudos vêm mostrando, por um lado, de que forma o Programa do Governo Federal, o Sistema Universidade Aberta do Brasil¹ (UAB), tem sido implementado (GATTI, et. al, 2011) e, de outro, os impactos institucionais tanto em nível de Estado e de políticas públicas voltadas para a Educação, quanto nas reconfigurações das Instituições que tradicionalmente trabalhavam apenas com a modalidade de ensino presencial (ALMEIDA; et. al. 2012).

Encontramos ainda estudos que exploram os rearranjos pedagógicos e curriculares dos cursos oferecidos na modalidade a distância nas diferentes Instituições de Ensino Superior Públicas e os desdobramentos que determinadas metodologias de ensino têm provocado tanto no movimento de construção do conhecimento mediados pelas TDIC quanto nas possibilidades de transformação nas concepções de ensino e de aprendizagem pelos sujeitos envolvidos no processo (NEVADO, 2001; CHARCZUK, 2012; ZORZI, 2015).

De forma geral, a formação de professores se constitui enquanto tema importante para pesquisas acadêmicas visto que, por um lado, dados quantitativos, como é o caso de indicadores de avaliação de rendimento de estudantes (MENEZES-FILHO, 2008) nos

¹ “O programa buscou ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados” (<http://portal.mec.gov.br>).

mostram que assegurar a formação inicial e continuada do docente não é suficiente para impactar de forma decisiva na aprendizagem de crianças e jovens da educação básica. Reflexões, ainda, nos trazem a dimensão do tipo de formação a que os professores são submetidos pontuando como necessária a superação de uma formação bancária e antidialógica para uma formação participativa e democrática (ANDREOLA, 2010) tanto no que se refere à construção de relações mais horizontais quanto na perspectiva de construção do conhecimento.

Esta tese está situada neste cenário de problematização no campo da formação de professores a distância que buscam “tensionar” a própria prática docente nas escolas de ensino básico. Sendo assim, discussões em torno de elementos centrais para a formação do professor numa perspectiva reflexiva e colaborativa são importantes para esse debate.

O objetivo central da tese foi compreender como ocorreu, no contexto de formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) da UFPel, a construção da autonomia intelectual das estudantes egressas a partir de dois (02) pilares: as trocas intelectuais ocorridas no processo de formação e as trajetórias cognitivas constituídas por elas.

A expectativa, portanto, é colaborar no campo da pesquisa acadêmica na compreensão de elementos que podem contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos numa perspectiva de desenvolvimento da autonomia intelectual em que, para além de buscar e organizar informações de determinados fenômenos estudados, coloca como central a possibilidade do sujeito conseguir estabelecer relações, incorporar e coordenar diferentes pontos de vista, reorganizando assim o seu pensamento e conseqüentemente a sua própria práxis (FREIRE, 1979).

Destacamos que a maior parte das pesquisas que tratam da autonomia o fazem a partir do viés moral. Entretanto, e sem negar a importância de tais estudos, esta tese buscou dar destaque às duas dimensões do processo: as interações entre os sujeitos, culminando nas trocas intelectuais; a progressiva coordenação de diferentes pontos de vista e a abertura de novos possíveis no desenvolvimento cognitivo, culminando nas trajetórias cognitivas.

Aliado a outras teses (NEVADO, 2001; XAVIER, 2007; CHARCZUK, 2012; CORBELLINI, 2015; TURCHIELO, 2017), essa pesquisa buscou também contribuir para a construção de métodos e ações pedagógicas tanto em cursos presenciais, que podem utilizar ferramentas digitais e on-line, quanto em cursos de educação a distância que consideram de fundamental importância as interações e as construções dos sujeitos no processo de formação.

Para tanto, fez-se necessário a organização da tese a partir dos elementos que a compõem: 1) a construção do problema de pesquisa, a hipótese e os objetivos; 2) o debate sobre a busca de caminhos na formação de professores, e especificamente pensando nos processos de formação a distância numa perspectiva de aproximação entre teoria e prática na ação docente tendo como instrumento articulador principal a pesquisa; 3) o desenvolvimento da autonomia intelectual enquanto conceito que aglutina as trocas intelectuais e a construção do conhecimento dos sujeitos a partir da abertura de novos possíveis; 4) o método constituído para a coleta e análise dos dados; 5) a caracterização do contexto das trocas intelectuais onde ocorreram as trajetórias cognitivas: o Curso de Licenciatura em Pedagogia (CLPD) da UFPel e a escolha dos sujeitos da pesquisa; 6) a análise do desenvolvimento da autonomia intelectual dividida em duas partes: as trocas intelectuais e as trajetórias cognitivas; e por fim, 7) a síntese e discussão dos resultados e considerações finais.

3. PROBLEMA DE PESQUISA

A partir do contexto de indução à expansão e interiorização do ensino superior público provocado pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), cursos de formação de professores foram criados para atender à demanda por profissionais para o ensino básico nas escolas públicas (GATTI, et. al, 2011; ALMEIDA; et. al. 2012). O processo de inclusão social e a necessidade de democratização do conhecimento e o desenvolvimento crítico das propostas executadas no ensino presencial influenciaram a construção de propostas curriculares que romperam com o ensino tradicional. Sendo assim, algumas instituições vêm encarando a EAD como elemento potencializador na transformação das relações de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, o problema de pesquisa está relacionado à compreensão da experiência realizada num curso que propôs uma ruptura disciplinar e colocou no centro de discussões a transformação no modo de conceber a relação ensino-aprendizagem, o método e o processo de construção do conhecimento pautados na cooperação e na pesquisa como elemento integrante do trabalho docente.

Nessa perspectiva, tornam-se necessárias análises que busquem a compreensão do processo de desenvolvimento da autonomia intelectual dos sujeitos em formação. Por isso, é preciso identificar os elementos que estruturam tal conduta e de que forma as relações e a construção conceitual dos sujeitos vão se transformando na medida em que são tensionados na interação entre eles e outros sujeitos e entre eles e os objetos de conhecimento.

A análise do desenvolvimento da autonomia é muito abrangente e se constitui por diferentes dimensões, como será mostrado no capítulo teórico. No entanto, diante dos dados trabalhados e da proposta de compreender a autonomia intelectual a partir do viés do desenvolvimento das relações interindividuais (trocas intelectuais) e do conhecimento (trajetórias cognitivas), o problema de pesquisa foi definido da seguinte forma: *Como ocorreu o processo de construção da autonomia intelectual das estudantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel?*

4. HIPÓTESE

A partir do contexto teórico em que situamos o problema de pesquisa, propusemos também uma hipótese que nos guiou na interpretação dos dados e ao mesmo tempo fundamentou a compreensão do desenvolvimento da autonomia intelectual. A seguir, apresentamos a hipótese dividida em duas partes que se complementam: 1) a primeira destacando a síntese do processo; e 2) a segunda destacando a reciprocidade entre as dimensões (social e individual).

O desenvolvimento da autonomia intelectual das estudantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel, foi organizado enquanto síntese a partir de duas dimensões igualmente importantes no processo, uma social a partir das trocas intelectuais e uma individual a partir das trajetórias cognitivas.

Nesse sentido, essas dimensões, além de operarem juntas no desenvolvimento da autonomia intelectual, são organizadas pelo sujeito de forma recíproca, ou seja, uma dimensão influencia a outra no desenvolvimento geral da autonomia intelectual.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo geral

Compreender como ocorreu o processo de desenvolvimento da autonomia intelectual das estudantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel.

5.2. Objetivos específicos

- Investigar as trocas intelectuais estabelecidas no curso;
- Analisar as transformações ocorridas nas condutas dos estudantes no sentido da cooperação e coordenação de diferentes pontos de vista;
- Investigar o desenvolvimento cognitivo das estudantes ao longo de três momentos do curso (do 3º ao 8º semestre);

- Analisar como ocorreram as trajetórias cognitivas das estudantes identificando as transformações conceituais e práticas da pesquisa a partir da abertura de novos possíveis e da coordenação de diferentes pontos de vista;
- Contribuir para a discussão e reflexão sobre os desenhos de cursos de formação de professores, privilegiando espaços de trocas intelectuais, integração da pesquisa como componente curricular e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes por parte dos docentes.

6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entendendo que a formação de professores é um tema amplo configurado a partir de diferentes elementos, centralizamos a presente discussão na formação dos professores no âmbito da busca por caminhos; na formação de professores a distância; e na formação numa perspectiva de aproximação da teoria e da prática tendo na pesquisa a sua articulação. Pensando na questão da tese que é compreender como ocorre a construção da autonomia intelectual na formação de professores, esses pontos nos indicam o contexto mais ampliado de algumas políticas e propostas de formação docente.

6.1. Formação de professores em reformulação: buscando caminhos

O interesse pela formação de professores no Brasil vem crescendo tanto no meio acadêmico, principalmente nos Programas de Pós-Graduação quanto na gestão pública² que busca propor e ampliar a oferta de políticas públicas voltadas a cursos de formação inicial, de pós-graduação e de aperfeiçoamento para docentes ligados à Educação Básica no país.

Torna-se importante destacar, por um lado, que políticas de formação tem sido alvo de pesquisas acadêmicas que visam avaliar e compreender o impacto dessa formação nas escolas onde os professores atuam e que, por outro lado, gestores se valem de pesquisas para redesenhar algumas políticas que possam qualificar a atuação docente nas escolas e conseqüentemente o aprendizado das crianças.

Nesse contexto, alguns setores importantes do Estado, como o Ministério da Educação, a CAPES como também algumas organizações não-governamentais, como a UNESCO³ tem investido em pesquisas que visam mapear políticas de formação de professores, assim como os resultados alcançados por elas.

² Mais informações sobre programas voltados à Educação Básica acessar: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>.

³ O Ministério da Educação e a Unesco patrocinaram o estudo de Gatti, et. al. (2011) intitulado "*Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*".

Num desses estudos publicado em 2011 intitulado “*Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*”, Gatti, et. al. mostram que houve um crescimento no número de dissertações e teses sobre o tema formações de professores passando de 7% na década de 1990 para 22% no ano de 2007 (ANDRÉ, 2009 apud GATTI, et. al., 2011).

As autoras chamam a atenção para a mudança no foco das pesquisas na área da educação e destacam as investigações e debates sobre a formação de professores, mas ressaltam sobre a importância de não se deixar de lado elementos relacionados a outros aspectos, como, por um lado, a profissão de professor na sua dimensão social e por outro, a condições estruturais ligadas ao trabalho, a escola e a questão salarial, entre outros.

(...) que não se deixe de investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual; por outro lado, as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores. (GATTI, et, al, 2011, p. 15).

Nesse mesmo sentido, Diniz-Pereira (2016) em artigo que recapitula as pesquisas e o debate em torno dos cursos de licenciatura no Brasil converge com o levantamento feito por Gatti, et al. (2011). O autor contextualiza assim quais foram os focos principais do debate em cada momento histórico do desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil. Estabelece ainda a LDBEN como um marco divisor nesse processo. Nesse seguimento, então, há o destaque às críticas realizadas a partir do final dos anos 1970 em relação ao aumento do ensino privado e a “criação indiscriminada de licenciaturas” (p.141) para dar conta da formação de professores. Já na década de 1980, denúncias sobre a crise educacional brasileira e sobre as condições salariais e de trabalho foram alvo de produções voltadas à formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 141).

Outro elemento trabalhado por Diniz-Pereira diz respeito ao formato da formação. Essa questão, conforme o autor, era alvo de preocupações recorrentes anteriormente a LDBEN e continua atual:

A separação entre “teoria” e “prática” foi um dos problemas que mais fortemente emergiu na discussão sobre a formação de professores, naquele período. A falta de articulação entre “disciplinas de conteúdo” e “disciplinas pedagógicas” foi considerada um *dilema* que somado a outros dois, a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, contribuíram para o surgimento de críticas sobre a fragmentação dos cursos de formação de professores. Estas foram questões recorrentes no debate sobre a preparação dos profissionais da educação e, ainda hoje, não saíram de pauta. (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 143).

A questão da falta de uma maior integração tanto em relação aos aspectos teóricos e práticos, quanto dos conhecimentos específicos e dos conhecimentos pedagógicos tem sido alvo de reflexão de outros autores (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999), (LIBÂNEO, 2015), (NÓVOA, 2017, NÓVOA; VIEIRA, 2017).

Libâneo (2015) cita o cenário de pesquisas sobre as reformas educativas que ocorreram no mundo todo e que estavam relacionadas a programas de desenvolvimento econômico e social e destaca o desdobramento nas concepções de formação que se difundiram a partir de tais investigações. Nesse aspecto, a maior parte da crítica refere-se aos modelos adotados e impostos por programa de financiamento ligados ao Banco Mundial, por exemplo.

O autor analisa, ainda, a questão da dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar e problematiza o caso da pedagogia que dá ênfase à metodologia, deixando de lado o conhecimento específico das disciplinas e as outras licenciaturas por fazer o inverso.

As ênfases são, portanto, invertidas: na licenciatura em pedagogia há supervalorização do conhecimento pedagógico geralmente não articulado aos conteúdos e resultando numa formação demasiadamente genérica; nas demais licenciaturas prevalece o conhecimento disciplinar, de caráter transmissivo e quase sempre não vinculado à pedagogia, quando muito adotando uma didática meramente instrumental. (LIBÂNEO, 2015, p. 231).

Libâneo (2015) após o levantamento do debate em torno do diagnóstico da separação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos, sinaliza a necessidade de problematizar essa questão a partir da integração das didáticas e da discussão epistemológica necessária à compreensão dos aspectos relacionados às áreas do conhecimento.

E assim, ele defende no artigo:

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

Constitui-se, assim, como um sistema teórico de referência para dar suporte à análise de aspectos da formação profissional de professores no que se refere à relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico (LIBÂNEO, 2015, p. 633).

António Nóvoa (2017), afirma uma posição muito próxima a respeito da necessidade de se pensar a formação de professores articulando os saberes teóricos com os saberes práticos, para além dos conteúdos, mas também num sentido de constituir a identidade profissional do professor.

De acordo com o autor, diante da insatisfação com os modelos de formação que busca atender as exigências das agências de fomento, há de se pensar um programa de formação que se aproxime dos anseios da escola. Para tanto, a reorganização na formação de professores passa por cinco (05) aspectos articulados que colocam como central nesse processo a formação para uma profissão e também a construção de um local de interlocução entre os sujeitos em formação, universidade e escola (NÓVOA, 2017).

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

Nesse sentido, o autor propõe, então, cinco (05) pontos a serem considerados e estruturados na formação. São eles:

1) “Disposição pessoal – como aprender a ser professor?”: esse aspecto está relacionado ao autoconhecimento e a autoconstrução necessárias a afirmação da profissão que envolve as dimensões cultural, científica, ética e de preparo “para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade” (NÓVOA, 2017, p.1121-1122).

2) “Interposição profissional – como aprender a sentir como professor?”: esse aspecto se refere ao contato do sujeito em formação com a profissão, o conhecimento e a socialização, pois “(...) não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”. (NÓVOA, 2017, p. 1122).

3) “Composição pedagógica – como aprender a agir como professor?” (NÓVOA, 2017, p. 1125): nesse ponto o autor destaca a importância de cada um construir sua maneira própria de ser professor, tendo em vista que nessa composição faz parte os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos.

4) “Recomposição investigativa – como aprender a conhecer como professor?” (NÓVOA, 2017, p. 1128): nesse aspecto o autor destaca os termos “renovação” e “recomposição” do trabalho docente numa dimensão individual, mas também numa dimensão coletiva.

De acordo com o autor:

Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola. (NÓVOA, 2017, p. 1128).

5) “Exposição pública – como aprender a intervir como professor?” (NÓVOA, 2017, p. 1129): por fim, o autor destaca a importância do professor tomar posição pública frente à comunidade e aos temas da educação, participando, inclusive, da construção de políticas públicas.

Dias; Ferreira (2017), empreenderam uma análise das políticas de formação propostas no âmbito do MEC e da CAPES entre os anos de 2003 e 2015. As autoras destacam que o contexto das mudanças curriculares propiciou o debate em torno do papel da docência e novas propostas de formação de professores. Nesse sentido, o período pesquisado culminou na construção de programas desdobradas em várias temáticas que visavam a atender diferentes públicos.

A partir desse cenário surgiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que possibilitou a criação de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre outros.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), portanto, figura nessa conjuntura de políticas voltadas à educação, sendo que, a partir desse programa, os Cursos de Licenciatura em Pedagogia tiveram um crescimento em número e em oferta de vagas, expandindo, assim, a sua atuação num processo de interiorização da Educação Superior (ALMEIDA; et. al. 2012).

O PIBID é alvo de estudos e vem sendo considerado um programa importante na inserção do sujeito em formação no contexto da escola. Conforme Nóvoa; Vieira (2017):

Como todas as políticas de incentivo, o PIBID conseguiu afirmar-se rapidamente, graças a recursos e bolsas que criaram compromissos imediatos de ação. Em poucos anos, o programa deu origem a muitas experiências, de grande significado, e a um movimento que tem trazido uma importante renovação da formação de professores. (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 34)

Assim como o PIBID, outros programas foram criados com a expectativa de uma formação que aproximasse os estudantes das licenciaturas às escolas e às comunidades com as quais irão se firmar enquanto profissionais após a conclusão da formação inicial. Alguns desdobramentos interessantes podem ser apreendidos dessas experiências, como destacaram Nóva; Vieira (2017) e Dias; Ferreira (2017). Por outro lado, algumas considerações sobre a necessidade de aperfeiçoamento dos programas também são destacadas por esses autores, buscando atender as necessidades reais dos sujeitos

locais e também a institucionalização para que não se corra o risco de retroceder na política de fomento à formação.

De modo geral, as referências trazidas, neste momento, sobre a busca por caminhos na formação de professores apontam dimensões que há muito se tem debatido, entre elas estão: 1) questões relacionadas aos elementos estruturais da profissão docente, como condições salariais e de trabalho e 2) questões relacionadas a matriz curricular que pode sustentar uma formação mais integrada, de um lado, em seus aspectos teóricos e práticos, e de outro lado, dos conhecimentos específicos e dos conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, as discussões propostas por Libâneo (2015) sobre a integração das didáticas; e de Nóvoa (2017) sobre uma formação vinculada a afirmação profissional num lugar onde transitaríamos universidade, sujeitos e escola, nos trazem elementos importante para repensar a formação de professores.

6.2. Formação de professores a distância

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão presentes em diferentes contextos da vida social, cultural, econômica, política, para citar alguns, em menor ou maior grau e de diferentes formas. No campo da educação não é diferente, o que culmina em diversas correntes de pensamento sobre a presença dos aparatos tecnológicos na vida dos sujeitos, especialmente da internet.

Nesse sentido, o texto “A ecologia cognitiva da internet”⁴ refere-se a ideia de que a internet se constitui, hoje em dia, face a uma sociedade digital, em um componente de nossa ecologia cognitiva.

Ecologias cognitivas podem ser definidas como “os contextos multidimensionais em que nos lembramos, sentimos, pensamos, comunicamos, imaginamos e agimos, muitas vezes de forma colaborativa, em tempo real, e na rica interação permanente com os

⁴ The Cognitive Ecology of the Internet: Paul Smart, Richard Heersmink and Robert W. Clowes in: Cognition Beyond the Brain Computation, Interactivity and Human Artifice Editors: **Cowley**, Stephen J., **Vallee-Tourangeau**, Frederic (Eds.), 2017. <https://philpapers.org/archive/SMATCE-2.pdf>. Interpretação e tradução de responsabilidade da autora da tese.

nossos ambientes” (TRIBBLE, SUTTON, 2011, p.94 apud SMART, et. al., 2017, p. 252).

Duas ideias podemos apreender a partir da conceituação acima destacada: a) a ideia de que a ecologia cognitiva se afirma nas diferentes dimensões da vida em interação entre os sujeitos; e b) a ideia de que interagimos permanentemente com os nossos ambientes. Nesse sentido, abordar a ecologia cognitiva significa pensar as relações humanas em todos os seus aspectos (biológico, físico, social, político, cultural, entre outros) a partir de um sistema interligado, em que ocorrendo a modificação de qualquer componente na cadeia, há alteração do sistema como um todo.

A reflexão que os autores nos propõem é pensar a “internet como parte importante da nossa ecologia, contribuindo para a cognição humana em uma variedade de maneiras” (SMART, et. al., 2017, p.252), tendo como ponto central a compreensão das implicações cognitivas e epistemológicas.

A internet e as tecnologias digitais de um modo geral, a partir desse olhar, ao integrar o processo de cognição como um de seus elementos, têm papel importante na configuração desse sistema; e nesse sentido, fazendo parte da vida dos sujeitos, influenciam a forma como pensam e agem e contribuem lançando elementos a serem incorporados nas suas condutas respondendo a diferentes situações da vida.

Isso não significa que a internet e as tecnologias digitais substituem o sujeito no protagonismo do seu desenvolvimento cognitivo. Significa sim, compreender que na relação entre sujeito e tecnologia há, em termos epistemológicos, uma influência recíproca nas transformações ocorridas decorrentes dessa interação, ou seja, na medida em que o sujeito transforma a tecnologia, essa modifica o sujeito.

Os autores sustentam, assim, que a internet surgiu como parte importante do ambiente material onde a inteligência humana é realizada, por isso, deve ser pensada dentro da ecologia cognitiva.

De uma perspectiva ecológica, portanto, a internet pode ser vista como parte do ecossistema para a cognição humana: ela serve como parte cada vez mais importante do ambiente material em que um conjunto cada vez maior de atividades cognitivas e epistemológicas se desdobram. (SMART, et. al., 2017, p. 253).

Para dar conta do debate sobre cognição e internet, os autores trabalham com a ideia de “Teoria da cognição situada”, no qual estabelecem quatro (04) vias para se pensar a ecologia cognitiva da internet: a cognição incorporada, a cognição corporificada, a cognição estendida e a cognição coletiva.

Dentro da perspectiva da teoria da cognição situada, os autores destacam entre suas características, o fato de os processos cognitivos envolverem o cérebro, o corpo e o meio ambiente (SMART, et. al.,2017). Sendo possível inserir as tecnologias dentro desse campo e, assim, “conceituar as interações humano-internet à luz das diferentes [abordagens] da teoria da cognição situada” (SMART, et. al., 2017, p.253).

Existem algumas ideias voltadas a compreender os dispositivos presentes no processo de formação presencial e a distância. Esse é o caso de Charlier, et. al. (2006)⁵ que trabalham na perspectiva dos dispositivos híbridos aproximando a aprendizagem presencial e a distância. De acordo com os autores, a formação universitária vem se desenvolvendo articulando esses dois momentos: na presença e a distância, utilizando a tecnologia como plataforma de formação, buscando integrar, a partir dos dispositivos híbridos esses dois momentos para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem.

Algumas pesquisas, conforme os autores, vem mostrando consequências nesse processo, como: a problematização da aprendizagem, a construção da identidade, o surgimento de comunidades de práticas e o enriquecimento das interações sociais (CHERLIER, 2006, p. 489-490).

Nesse cenário, surgem, também, estudos e reflexões sobre experiências de formação de professores em EaD que apontam as possibilidades que a formação mediada pelas TDIC tem, principalmente na presente era digital. Autores como Moore (2010) e Peters (2012) discutem além de conceitos e processos inerentes a esse formato de educação, a necessidade de redefinir desenhos pedagógicos para mapear a complexidade de relações geradas a partir das ferramentas tecnológicas e digitais, bem como dos sujeitos que se encontram em regiões afastadas dos centros universitários, e

⁵ Artigo: “Apprendre en présence et à distance: une définition des dispositifs Hybrides”. Texto em francês. Interpretação e tradução de responsabilidade da autora da tese.

que constituem um público que já está inserido no mundo do trabalho e necessita organizar seu tempo para atender as tarefas do próprio trabalho, dos estudos e da família.

Neste sentido Peters (2012) destaca as possibilidades:

O resultado destas modificações será um ensino-aprendizado que será diferente dos formatos tradicionais. Terá de ser aberto, centrado no aluno, baseado no resultado, interativo, participativo, flexível quanto ao currículo, às estratégias de aprendizado e envio e não muito preso a instituições de aprendizado superior, porque pode também se dar nos lares e nos locais de trabalho (PETERS, 2012, 42).

Podemos verificar em tais leituras que existe uma postura epistemológica de deslocar o processo pedagógico centrado no professor para a relação deste com o estudante e essa premissa aparece, inclusive, como um dos elementos definidores para o sucesso em EAD.

Alguns autores chamam a atenção para o uso das TIDC na educação. Valente (2005), por exemplo, destaca o potencial da informática na educação, no entanto salienta a forma fragmentada, por vezes, que o processo pode tomar, tornando a informática como “apêndice” e não como importante instrumento mediador de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, ainda, o autor em outra análise sobre o potencial de formação de educadores reflexivos através da Educação a Distância destaca, ainda, que há uma imitação do ensino presencial para a distância de forma acrítica e entende que esse fato tenha ocorrido e ainda ocorre por se tratar de uma modalidade recente e pontua que apenas atualmente há uma reflexão acerca das questões pedagógicas, da contribuição da tecnologia digital ao processo de aprendizagem, da diferenciação entre informação e conhecimento e do significado do aprender (VALENTE, 2009, p.39).

Este autor revisita os pressupostos teóricos do movimento de construção do conhecimento de Piaget para sustentar a interação como chave para que ocorra efetivamente a aprendizagem e explica esse movimento a partir da categoria “*estar junto virtual*”, que na análise do autor: “*prevê alto grau de interação entre professor e aprendiz, que estão em espaços diferentes, mas interagindo via Internet*” (VALENTE, 2009, p. 39).

Prado e Almeida (2009) abordam essa perspectiva do “*estar junto virtual*” em experiências de formação docente a distância e indicam alguns elementos que podem re-significar concretamente essa categoria, como a reflexão a partir da ação do educador e o “*aprender fazendo*”:

Na interação com o professor, o educador-aluno explicita o cotidiano no contexto escolar, e, nesse processo, o professor pode intervir criando situações que possam favorecer a reflexão sobre a prática, a tomada de consciência e sua compreensão. E a interação do educador-aluno com seus pares, por meio do compartilhamento de experiências e de reflexões críticas, favorece a articulação entre desejos individuais, o desenvolvimento do sentido de pertença, a construção de valores coletivamente acordados e a realização de ações colaborativas para a busca de soluções viáveis que possam ser realizadas na realidade da escola e no entorno com vista a acrescentar algo que leve ao desenvolvimento humano e à transformação social (PRADO; ALMEIDA, 2009, p. 73).

Essas reflexões sobre experiências possíveis em EAD, nos indicam que os desenhos institucionais e curriculares devem estar fundamentados na construção do conhecimento situado na reflexão a partir de um contexto histórico concreto particular e desenvolvido de forma colaborativa entre os diferentes sujeitos que participam do processo (gestores, estudantes, professores e sujeitos do contexto escolar) e o desafio, nos colocam Prado e Almeida (2009) está na disseminação de propostas que considerem essas questões para dirimir uma demanda grande de formação de professores.

Em artigo que apresenta experiências produzidas a partir de metodologias ativas integradas com as TDIC, Valente, et. al. (2017) problematizam as estratégias pedagógicas que visam afirmar os sujeitos como protagonistas da aprendizagem. Assim sendo, tais experiências foram propostas aos estudantes de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP e visaram, além do debate teórico em relação às concepções sobre metodologia ativa, propiciar a eles situações concretas de sua apropriação. Nesse sentido, cada um dos pós-graduandos desenvolveu práticas utilizando as TDIC, culminando na construção de narrativas digitais.

Destacam os autores sobre uma das experiências desenvolvida numa escola por um dos pós-graduando:

Os projetos desenvolvidos pelos alunos revelaram a criação de um contexto de aprendizagem baseado na investigação, que caracteriza uma metodologia ativa, conforme a intenção explícita da professora. Ela desafiou os alunos a criarem situações, com vistas a selecionar e inter-relacionar informações, construir e expressar o conhecimento e os sentimentos despertados pela história antiga articulada com a realidade atual e o imaginário. Tratou-se de uma experiência autêntica de aprendizagem, na qual os alunos engajaram-se, colaboraram entre si, exercitaram a autonomia, a criatividade, a criticidade, a responsabilidade e o respeito, questionaram o passado e interpretaram o presente, tomando os mitos e os acontecimentos em diferentes formas e sentidos, atribuindo novos significados, representados por meio da linguagem teatral, integrada com a multimodalidade e a hipertextualidade. (VALENTE, et. al., 2017, 470-471).

A investigação mediada pelas TDIC propiciou, nessa experiência em particular, um processo de colaboração e de construção da autonomia explicitando um movimento criativo e crítico por parte dos estudantes, conforme os autores.

Algumas teses de doutorado trazem os processos de construção realizados em diferentes cursos de formação, seja inicial ou continuada, mostrando as possibilidades de aprendizagem e de relações configuradas a partir de mediações on line e a distância.

Um exemplo é a tese de Rosane Aragón de Nevado (2001) que, através da pesquisa realizada junto ao Curso de Especialização em Informática Educativa para Professores-multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional-RS, indica que a proposta de formação e o desenho do ambiente de aprendizado podem impactar na reorganização da prática de professores em formação continuada numa perspectiva de superação de formas mais tradicionais de ação docente.

Conforme a autora pontua nas conclusões:

(...) a especificação de algumas dessas condições resultou da aplicação de um desenho de formação construtivista e interacionista que provocou a construção grupal de novas práticas pedagógicas (novos espaços de docência) por parte dos professores-alunos que vivenciaram essa formação. A análise desse processo permitiu especificar condições possibilitadoras desse processo, bem como o potencial interativo do ambiente de aprendizagem enquanto promotor de inovações (NEVADO, 2001, p. 208).

Na mesma linha interpretativa dos processos de desenvolvimento, a partir da teoria dos possíveis, mas direcionada na análise de um curso de formação inicial em nível de graduação (Pedagogia a Distância da UFRGS - PEAD⁶), Luciana Boff Turchielo trabalhou na tese a possibilidade das estudantes empreenderem suas formações numa perspectiva do professor reflexivo, apontando diferentes etapas nesse processo:

As alunas-professoras, ao revisitar o histórico de seus registros textuais de aprendizagem, identificavam outras possibilidades (abertura) geradas por reorganizações e reconstruções com a tomada de consciência de concepções e práticas que, antes do processo construído ao longo do curso, não eram 'possíveis'. (TURCHIELO, 2017, p. 190)

Na discussão sobre os resultados da tese, a autora destacou as transformações pelas quais as estudantes passaram na forma como problematizavam os temas abordados por elas nas suas produções escritas, apontando como um dos aspectos que contribuiu nessa mudança a proposta curricular do PEAD que tinha como um de seus objetivos potencializar a formação de professores reflexivos.

Em outra tese, Simone Charczuk (2012) analisa como se efetivou, no PEAD, uma proposta interdisciplinar na construção do conhecimento e destaca como ponto primordial a troca cooperativa entre os docentes para que se concretizasse esse diálogo, destacando que essas relações também se desenvolveram ao longo do curso:

Tais análises nos permitiram refletir sobre as modificações que foram ocorrendo nestes aspectos ao longo dos semestres analisados, isto é, tanto a cooperação quanto a abordagem integrada do conteúdo nas avaliações propostas não ocorreram da mesma maneira em todos os eixos, (...). Foi possível observar que as trocas entre os professores aproximaram-se inicialmente de trocas heterônomas, que necessitaram da resolução da coordenação nos momentos de impasse e foram desenvolvendo-se em direção às trocas cooperativas (...) Igualmente, os documentos avaliativos também se modificaram, partindo da necessidade de integrar os conteúdos, passando por propostas de integração que oscilaram entre uma abordagem disciplinar e outra interdisciplinar e, finalmente, consolidando de forma mais clara a abordagem integrada dos

⁶ O curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (PEAD/FACED/UFRGS), foi a primeira edição de um curso de graduação ofertado pela Faculdade de Educação (FACED) nos moldes do Programa de Pró-Licenciatura do Ministério da Educação (MEC). Esse programa destinou-se à expansão de vagas em cursos a distância destinado à formação de professores após a regulamentação da EAD e políticas de fomento pelo governo federal. (TURCHIELO, 2017, p. 85).

conhecimentos trabalhados pelas interdisciplinas (CHARCZUK, 2012, p. 116).

Ambas teses nos remetem a pensar, a partir de experiências concretas de formação de professores a distância, possibilidades, por um lado, de criação e recriação de práticas docentes, e de outro, da cooperação docente construída para que projetos interdisciplinares possam avançar nesse processo de formação, demonstrando assim o potencial que essa modalidade de ensino e de aprendizagem possui.

Em pesquisa realizada em cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância no Brasil, Almeida; et. al. (2012) apontam, ao longo da história do Brasil, as transformações que ocorreram na legislação e nas diretrizes curriculares na formação de professores no Brasil até os dias atuais destacando o surgimento de programas voltados à expansão e interiorização de cursos de licenciatura, como o Pró-Licenciatura e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A partir do contexto da formação do licenciado em pedagogia na EAD, as autoras colocam como desafio pensar esse processo a partir de pelo menos quatro (04) fatores fundamentais para garantir uma “*escola inclusiva, interdisciplinar e democrática*” (ALMEIDA; et. al., 2012, p. 295), que são: a) a articulação de distintos espaços de produção do saber no trabalho de diferentes profissionais; b) a integração entre a teoria e a prática em uma práxis contextualizada; c) a criação de ambientes de aprendizagem diversificados que permitam desenvolver múltiplas inteligências, integrar distintas linguagens e instrumentos da cultura, incluindo as TDIC; d) a constituição de uma formação aberta, reflexiva e transformadora de práticas e pensamentos (ALMEIDA, et.al., 2012, p. 295).

Na referida pesquisa, Almeida; et al. (2012) tiveram como objetivo mapear, descrever e analisar oito (08) cursos de licenciatura em pedagogia a distância no Brasil, sendo cinco (05) em Instituições Públicas Federais e três (03) em Instituições Privadas de ensino situados nas seguintes cidades: Manaus (AM), Recife (PE), Goiânia (GO), São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS).

A análise privilegiou algumas categorias importantes na compreensão da concepção e da operacionalização dos cursos em termos do arranjo institucional, do currículo e da relação entre os sujeitos envolvidos. São elas: o perfil do aluno; a tutoria; os modelos de EAD dos cursos; a apropriação da tecnologia digital e preparação do aluno para futura docência; os polos de apoio presencial; o valor e o significado do currículo; a relação teoria e prática na organização curricular; a institucionalização dos cursos; a construção da identidade profissional; e a avaliação (ALMEIDA; et. al. 2012).

A partir dos dados discutidos em cada uma das categorias citadas acima, as autoras destacam algumas aproximações e diferenças entre os cursos, mas afirmam que não há como identificar um *“eixo paradigmático para as instituições públicas e outro para as privadas”* (ALMEIDA; et. al. 2012, p. 342).

É possível dar especial destaque, a partir da visão dos alunos à dinâmica dos cursos, conforme as autoras:

As características do curso, evidenciadas pelos alunos, colocam, lado a lado, as instituições públicas e privadas em alguns temas, destacando o trabalho de campo, o conhecimento da realidade do aluno, o estágio como possibilidade de articulação entre teoria e prática, a fundamentação teórica e um maior aprendizado no curso de Pedagogia a Distância em relação ao curso presencial. Em quatro grupos de três instituições públicas, há destaque para o papel social do professor como transformador e o compromisso com a formação da cidadania participativa dos alunos, reforçando a característica política de sua identidade. Por outro lado, em apenas um grupo de uma instituição privada, os alunos abordaram, discretamente, a questão da responsabilidade identitária, apontando que o curso a desenvolve com vistas à prática docente. Esses depoimentos indicam, dessa forma, que a função política do professor está mais presente no discurso dos alunos de instituições públicas.

Nota-se, em relação às instituições privadas, a prevalência de temas relacionados com a preparação para o exercício da sala de aula e os conhecimentos teóricos, enquanto as públicas evidenciam a reflexão sobre a própria prática e a valorização da realidade do aluno. (ALMEIDA; et. al. 2012, p. 343).

No final do artigo no qual foi apresentada a pesquisa, Almeida; et. al. elencam uma série de sugestões no sentido de qualificar os cursos de formação de professores a distância tendo em vista a real necessidade de enfrentar o desafio de formar professores na modalidade EAD a partir dos fatores destacados acima.

A partir desse contexto é importante dirigir o olhar às propostas curriculares de cursos de formação de professores que coloquem como central a necessidade de se repensar as práticas escolares, chamando para si a responsabilidade de transformar as ações e as relações no próprio processo de formação dos alunos/professores⁷.

Nesse sentido, de um lado podemos destacar a experiência do Curso de Pedagogia a Distância (PEAD) da UFRGS que vem empreendendo reflexões sobre o processo de formação de professores e investindo em ferramentas e estratégias pedagógicas que deem conta dessa formação a distância (NEVADO, et al., 2007).

As autoras destacam que:

O curso busca superar a dicotomia apresentada pelos modelos convencionais de cursos de formação de professores, que teorizam sobre as transformações nas práticas educativas, sem que essas transformações sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação. Para tal é proposto um currículo com características interdisciplinares, o uso de metodologias interativas e um uso intensivo da internet para o desenvolvimento e acompanhamento das aprendizagens, quebrando os limites rígidos impostos pela concepção física e lógica que se tem de escola (NEVADO, et al., 2007, p. 12).

De outro lado, o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) da UFPel também buscou “tensionar” a formação de seus estudantes a partir de elementos concretos do cotidiano escolar, trazendo para o debate as ações, encaminhamento e reflexões produzidas pelos alunos/professores na escola. E, assim, a construção e a reconstrução do conhecimento partiram de uma proposta que articulou permanentemente teoria e prática (ZORZI, 2015).

Percebe-se, portanto, em ambas propostas curriculares, e também nas discussões realizadas por Valente (2005, 2009), Valente, et. al. (2017) que nos encaminhamentos pedagógicos para dar conta das problematizações necessárias à formação do professor, encontramos o esquema teórico-epistemológico do construtivismo. E, desse modo, toda

⁷ O termo aluno/professor (muito utilizado nas pesquisas sobre o PEAD/UFRGS) é utilizado para situar a condição de aluno no espaço de formação docente, como também de professor pelo fato do sujeito já atuar na escola.

a organização passa pela concepção de que a aprendizagem se desenvolve na interação entre os sujeitos (professores, alunos, colaboradores) e os objetos de estudos.

6.3. A pesquisa como instrumento de articulação entre teoria e prática na formação de professores

Existe uma preocupação de educadores a respeito do formato e dos espaços de formação de professores no Brasil. Há uma crescente dedicação a pesquisas que vem questionando cursos e eventos científicos que objetivam a qualificação dos professores, mas que efetivamente não produzem os resultados esperados na atuação docente destes nas escolas e universidades.

Naércio Menezes-Filho (2008) em artigo publicado a partir do resultado de uma pesquisa sobre o desempenho escolar no Brasil inclui a qualificação docente como uma de suas variáveis para explicar os resultados alcançados pelas crianças que frequentavam entre a 4ª e a 8ª séries do ensino fundamental e pelos adolescentes que frequentavam a 3ª série do Ensino Médio (testes de proficiência em Matemática retirados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB). O autor indica que não existe relação direta entre qualificação do corpo docente e melhora no desempenho dos estudantes. Apesar de não analisar elementos que explicam a não efetivação da aprendizagem dos alunos mesmo que inseridos em turmas em que os professores passaram por capacitações, o dado não deixa de ser interessante por nos trazer ao centro da reflexão o questionamento sobre que tipo de formação inicial e continuada professores e professoras acessam e que impacto tem essa formação na prática docente deles.

A formação de professores enquanto tema de pesquisa e problema central na reflexão do necessário avanço da qualidade da educação no país foi articulada como temática central de um livro coletivo organizado por Andreola, et ali. (2010) e contou com reflexões importantes de questões teóricas e práticas a respeito da formação docente.

Em seu artigo, Balduino Andreola destaca a importância de encarar a formação de professores numa proposta de articulação entre teoria e prática e problematiza os

espaços existentes de formação continuada para a qualificação da prática docente, questionando até que ponto os eventos científicos se configuram em espaços e em oportunidade para que os educadores possam reformular suas práticas (ANDREOLA, 2010, p. 91) e conclui:

(...) eu diria que muitos dos famosos eventos científicos primam por uma lastimável “pedagogia bancária”, segundo a denominação criada por Paulo Freire, para definir formas de relação autoritárias, antidialógicas, dominadoras e opressoras.

(...) Quando se trata, porém, de congressos, colóquios, seminários ou simpósios destinados à atualização e formação de educadores/as, estou convencido de que o diálogo não pode ser atropelado (ANDREOLA, 2010, p. 93)

Nesse sentido, a discussão está colocada na necessidade de priorizar o diálogo entre os sujeitos em processo de formação, não só em eventos acadêmicos como também em outros espaços, como nos cursos de formação inicial e continuada. Dentro dessa perspectiva, torna-se imprescindível a própria ação e reflexão do sujeito que se coloca no diálogo e o impacto que esses elementos têm na relação entre professor e estudante.

Dando continuidade a essa discussão, é importante destacar que a maneira como construímos a relação professor-estudante depende de como percebemos o processo de ensino e de aprendizagem. Isso porque esse implica um posicionamento em relação ao que acreditamos ser a postura do professor e do estudante em sala de aula e de como ambos contribuem para a configuração desse processo. Podemos direcionar esta reflexão para uma discussão epistemológica e sobre como os sujeitos desse processo se posicionam.

Fernando Becker (2001) trabalha com essa discussão, através da análise sob três perspectivas diferentes, para de um lado entender a relação entre o professor e o estudante e, de outro, entre o sujeito que aprende e o objeto a ser conhecido; ao que ele chama de modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Para o autor, então, existem basicamente três modelos pedagógicos que, por sua vez, relacionam-se a determinados pressupostos epistemológicos.

O primeiro deles, Becker (2001) chama de *Pedagogia diretiva* configurada por uma série de fatores que constituem a relação ensino-aprendizagem, tais como: a disposição dos estudantes em sala de aula, remetendo ao tradicional enfileiramento de classes; o silêncio absoluto dos estudantes, o monopólio da palavra pelo professor, ou seja, como sintetiza Becker: “*Como é essa aula? O professor fala, e o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. O professor decide o que fazer, e o aluno executa*” (BECKER, 2001, p. 16).

Permeando essa prática está a perspectiva de ensino de que o conteúdo deve ser *transmitido* pelo detentor do conhecimento, no caso, o professor aos que nada sabem, ou seja, os estudantes. Essa postura pedagógica implica uma relação de poder em que o professor, por ocupar a posição mais forte, não está disposto a abrir mão. Esse modelo pedagógico estrutura-se a partir de uma visão de mundo determinada. Como o professor considera que o estudante nada sabe, ele deve ser moldado, aprendendo aquilo que lhe é transmitido; nesse sentido, ele deve admitir que já esteve na situação do estudante. Portanto, o professor acredita que todo o conhecimento adquirido por ele também lhe foi depositado um dia. Para entender essa relação em termos epistemológicos, podemos pensar na relação entre o próprio sujeito que conhece e o objeto de conhecimento.

Conforme Becker:

O sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento. O objeto é tudo que o sujeito não é. – O que é o não-sujeito? – O mundo no qual está mergulhado: isto é, o meio físico ou social. Segundo a epistemologia que subjaz à prática desse professor, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco; é tabula rasa. É assim o sujeito na visão epistemológica desse professor: uma folha de papel em branco. Então, de onde vem seu conhecimento (conteúdo) e a sua capacidade de conhecer (estrutura)? Vem do meio físico ou social (BECKER, 2001, p. 16-17).

Essa perspectiva, chamada de *empirista*, acaba anulando a possibilidade do estudante inserir-se nesse processo como sujeito ativo, pois não há espaço para sua curiosidade e nem para a sua contribuição, já que o mundo e o conhecimento estão

prontos para serem apreendidos por ele. Desse modo, existe um direcionamento tanto do objeto de conhecimento quanto do professor ao estudante.

Já a *Pedagogia não-diretiva* parte do pressuposto de que o estudante já tem o saber, ele apenas deve trazê-lo ao nível da consciência. O professor, nesse processo, não interfere muito e atua como um facilitador. “*O professor não-diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele*” (BECKER, 2001, p. 20). Nessa perspectiva, o estudante já vem programado. Acredita-se, inclusive, que a estrutura do conhecimento esteja em sua herança genética. Basta, apenas, promover algumas ações para que este conhecimento aflore.

A epistemologia relacionada a esse modelo pedagógico é definida como *apriorista* justamente por entender que o sujeito por si mesmo encontra seu caminho, pois ele já nasce com as estruturas do conhecimento prontas, nada o determina ou condiciona.

Para complementar Becker aponta:

Nessa relação, o polo ensino é desautorizado, e o da aprendizagem é tornado absoluto. A relação vai perdendo sua fecundidade na exata medida em que se torna absoluta num dos polos. Em outras palavras, a relação torna-se impossível na medida mesma em que pretende avançar. Ensino e aprendizagem não conseguem fecundar-se mutuamente: a aprendizagem por julgar-se auto-suficiente, e o ensino por ser proibido de interferir (BECKER, 2001, p. 22).

Nesse trecho fica clara a posição do estudante nesse processo. Muitas vezes confunde-se autonomia com individualismo, por acreditar que tal postura torna o aluno autônomo quando, na verdade, ele se torna, muitas vezes, individualista. É necessário considerar que: autonomia pressupõe um processo de construção de uma condição de liberdade e da consciência a partir de uma reflexão crítica e prática (MACHADO, 2008), o que não significa inexistir uma relação com os outros, não haver o princípio da vivência e da ação na e para a comunidade. Por isso autonomia tem muito mais a ver com a contribuição que o sujeito dá, a partir de sua prática e de sua relação com outros sujeitos, para o permanente reconstruir da realidade, do que com a sua afirmação enquanto sujeito individual que age conforme seus interesses apenas. Portanto, uma postura

epistemológica apriorista e uma pedagogia não-diretiva contribuem para o sujeito tornar-se *individualista* e não *autônomo*.

O terceiro modelo pedagógico, Becker (2001) chama de *Pedagogia relacional* e insere-se como uma crítica radical aos dois modelos anteriores, pois entende que a construção do conhecimento se processa pela relação dos sujeitos envolvidos na ação. Ou seja, tanto o professor quanto o estudante atuam de forma ativa nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse pressuposto parte da noção de que “o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se [ele] agir e problematizar a sua ação” (BECKER, 2001, p. 23).

Parte-se do pressuposto de que o estudante já tem certo conhecimento construído, pois ele passa, desde seu nascimento por diversas fases de socialização, de desenvolvimento e de aprendizagem não necessariamente ligadas à escola. Becker (2001) fazendo referência às formulações de Piaget, sustenta que a criança inicia o processo de conhecer a partir do momento em que nasce, pois, já aí ela age e assimila algumas coisas do meio físico e social. Assim sendo, ao ingressar na escola, a criança não é uma tábula rasa como pressupõe o empirismo.

Esse pressuposto epistemológico chamado, então, de *construtivismo* leva em conta esse movimento do conhecer, que é anterior à escola e não cessa na saída desta. Faz parte da própria constituição do ser humano esse processo contínuo de construção do conhecimento, seja a respeito do mundo físico, químico, biológico, social, entre outros. Fazendo referência mais uma vez a Piaget, Becker (2001) explica como se constitui esse movimento: cada vez que o sujeito entra em contato com algo novo, assimilando determinado objeto de conhecimento, esse conteúdo assimilado provoca-lhe perturbações que o farão refazer seus instrumentos de assimilação para poder acomodar esse novo conhecimento, e assim sucessivamente. O processo é mais complexo, mas essa síntese permite entender e confirmar a atuação sempre ativa dos sujeitos em sua aprendizagem.

Conforme Becker:

No mundo interno (endógeno) do sujeito, algo novo foi criado. Algo que é síntese do que existia, antes, como sujeito – originalmente, da bagagem

hereditária – e do conteúdo que é assimilado do meio físico ou social. O sujeito cria um outro, dentro dele mesmo, que não existia originalmente. E cria-o por força de sua ação (assimiladora e acomodadora). A ação do sujeito, portanto, constitui, correlativamente, o objeto e o próprio sujeito. A consciência não existe antes da ação do sujeito. Porque a consciência é, segundo Piaget, construída pelo próprio sujeito na medida em que ele se apropria dos mecanismos íntimos de suas ações, ou, melhor dito, da coordenação de suas ações (BECKER, 2001, p. 26).

O professor que respeita esse processo no estudante e em qualquer sujeito acaba percebendo que na relação ensino-aprendizagem, ele próprio passa por essas perturbações criadoras de um novo conhecimento. Sem desconsiderar a posição do professor, que já tem sistematizado e acumulado alguns conteúdos, acredita-se que a articulação entre ele, o estudante e os objetos de conhecimento pode ser mais eficaz para a aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, podemos situar a formação do professor dentro de um contexto que problematize tanto a relação ensino-aprendizagem quanto a relação estabelecida para a construção do conhecimento abarcando, assim, a interação dos sujeitos entre si e entre os sujeitos e objeto. Nesse sentido, a articulação entre sujeitos e objeto de conhecimento configura-se como uma questão central na própria busca pela articulação entre teoria e prática na busca pela compreensão a partir da ação dos sujeitos. Para tanto, podemos situar a pesquisa como estratégia metodológica na tentativa de amarrar essas questões colocadas.

Dentro da discussão a respeito da dicotomia entre a pesquisa e a docência, há os que consideram essas duas atividades separadas, cabendo ao pesquisador o empreendimento de formular projetos, montar um problema, levantar hipóteses, discutir a teoria, elaborar os instrumentos de coleta e análise dos dados. Enfim, seria restrita ao pesquisador a função, através da pesquisa, de refletir sobre a realidade. Em contrapartida, ao docente caberia apenas, repassar esse conhecimento, transmitido ao estudante em sala de aula num movimento onde inexistente elaboração e construção, apenas reprodução do que existe (ZORZI, 2015)

Na tentativa de problematizar essa dicotomia, Becker (2007) questiona tal separação, argumentando que o professor, como sujeito, é capaz de construir novos conhecimentos. Coerente com sua posição epistemológica, o autor destaca que:

O professor é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos. Ele põe à prova conhecimentos existentes. Não seria um desperdício esse professor perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos? (BECKER, 2007, p. 12).

O autor vai além e propõe pensar tanto o professor quanto o aluno como sujeitos epistêmicos, ou seja, ambos podem empreender o processo de construção de novos conhecimentos. Logo, para que a relação ensino-aprendizagem seja realizada de forma satisfatória, dentro dessa perspectiva, ambos devem ser encarados como sujeitos ativos no processo.

Para tanto, fica mais clara a necessidade do professor se ver não só como docente, mas também como pesquisador. Quando ele se coloca na posição de professor-pesquisador, abre espaço para as curiosidades e perguntas dos estudantes, como bem coloca Becker (2007), o professor sabe que *“toda investigação começa com uma pergunta”* (BECKER, 2007, p.19). A partir disso, sabendo quais são os problemas que os estudantes colocam, pode-se constituir um projeto de ensino diferenciado que, ao invés de privilegiar a reprodução e a transmissão dos conteúdos, destaca como fundamental a contribuição a partir de suas ações e reflexões para a construção do conhecimento (ZORZI, 2015).

Nesse cenário, a interação entre estudantes e professores é fundamental para consolidar uma proposta dialógica de formação. Portanto, as estratégias pedagógicas precisam ser pensadas no sentido de potencializar os movimentos interativos e dialógicos de professores e estudantes, fomentando a construção colaborativa do conhecimento.

No contexto de pensar elementos teóricos e empíricos para definir o professor reflexivo, Isabel Alarcão (2001) apresenta a discussão em torno do que é ser professor-investigador. A autora esclarece que quando se pensa no professor-investigador há a necessidade de diferenciar o tipo de pesquisa empreendido por este das pesquisas de cunho acadêmico.

Conforme Alarcão:

Temos ainda hoje em Portugal (mas felizmente cada vez menos) a ideia de que a função de investigar cabe aos académicos e que, para se ser investigador, tem de se ser académico. Mas tem-se, por outro lado, a representação de que as investigações realizadas por estes muito pouco têm a dizer aos professores no terreno.

(...)Tem existido um confronto entre as exigências de uma investigação académica dirigida no sentido de um saber cada vez mais específico, mais teorizante, mas também mais parcelar, redutor da complexidade e expresso em géneros discursivos e linguagem muito próprios e as exigências da investigação realizada pelos professores, que vai na direcção de um saber mais integrado, mais holístico, mais directamente ligado à prática, mais situado e mais rápido nas respostas a obter. (ALARCÃO, 2001, p. 6-7).

Nesse sentido, Alarcão trabalha com a ideia de que o professor-investigador encara a pesquisa como um recurso metodológico que o aproxime de um diagnóstico mais preciso dos elementos que permeiam sua prática docente na busca da permanente reflexão e reformulação dessa prática buscando implicações efetivas nos processos educativos.

Outra dimensão trabalhada, pela autora, concomitantemente à definição do que representa ser um professor-investigador, é a necessidade de se repensar os espaços de formação de professores com o objetivo de contemplar a “necessidade de uma iniciação à investigação que prepare os professores para serem pesquisadores no contexto do exercício da sua profissão” (ALARCÃO, 2001, p. 11). O ideal seria, conforme Alarcão, que essa formação fosse realizada de forma integrada a outros componentes curriculares numa perspectiva de que “aprende-se a investigar, investigando (ALARCÃO, 2001, p. 11).

7. TROCAS INTELLECTUAIS E AUTONOMIA INTELLECTUAL

Neste momento de redação da tese de doutorado que se relaciona com a possibilidade de construção da autonomia intelectual no curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, torna-se importante destacar referências que fundamentem o problema de pesquisa colocado e que forneçam elementos que sustentaram a operacionalização da análise realizada.

Para tanto, a escolha teórica partiu do entendimento epistemológico que compreende as relações a partir do ponto de vista dialético⁸, no qual os resultados das interações se dão num processo dinâmico de vir-a-ser, que entra necessariamente em contradição e está em constante transformação. Há de se apreender, portanto, os elementos que quando combinados e em conflito com o pensamento vigente no sujeito podem resultar em tal ou qual processo de ação ou conduta, nesse caso, relacionado à construção da autonomia intelectual dos sujeitos.

Neste sentido, dois autores aparecem como referências principais para o debate sobre a constituição da autonomia dos sujeitos. De um lado, Jean Piaget, na busca pelo entendimento dos processos pelos quais os sujeitos vão passando ao longo de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, nos apresenta uma exaustiva reflexão sobre os elementos que constituem o processo de evolução intelectual e moral na construção da autonomia nos sujeitos. Por outro lado, Paulo Freire, aborda as condições socioculturais, econômicas e políticas para a efetivação ou não do processo de autonomia.

No empreendimento de construir o conceito de autonomia intelectual, vêm a seguir discussões e concepções a respeito das relações entre sujeitos numa dimensão social, e também, do desenvolvimento dos sujeitos e o processo de construção do conhecimento numa dimensão individual.

⁸ A perspectiva dialética utilizada neste trabalho parte do pressuposto de que uma síntese se produz a partir do conflito originado no confronto entre uma tese e uma antítese, portanto não está determinada e localizada *a priori* nem na tese, nem na antítese, mas é algo novo que surge na interação dessas, por mais que contenha elementos de uma e de outra, não numa perspectiva de soma e sim de integração. Esse mecanismo é central no processo de equilíbrio para Piaget.

7.1. As relações entre sujeitos na construção da autonomia moral e intelectual

7.1.1. Relação entre sujeito e sociedade

Uma questão importante na análise do processo de construção da autonomia intelectual está relacionada à compreensão das relações entre os sujeitos. Nesse sentido, as Ciências Sociais (e dentro desse campo científico, podemos destacar a Sociologia e a Educação nessa discussão) têm trabalhado com diferentes abordagens teóricas que buscam explicar como os sujeitos se constituem nesse processo na sua relação com outros sujeitos e com a sociedade de modo geral.

Jean Piaget (1973) apresenta uma síntese nos “*Estudos Sociológicos*” a partir de diferentes posições epistemológicas em torno do problema da relação indivíduo-sociedade. Após fazer críticas a proposições que de um lado, entendem o corpo social como um todo composto pela soma das partes, ou seja, dos indivíduos nela inseridos e, por outro lado, a explicação de que a sociedade seria algo exterior aos indivíduos, sendo uma “*totalidade indecomponível*” (PIAGET, 1973, p. 33), também seria uma explicação insuficiente. Piaget vislumbrou, então, uma alternativa teórica denominada por ele como *relativismo*⁹ dentro de uma Sociologia concreta, no qual: “*o todo social não é nem uma reunião de elementos anteriores, nem uma entidade nova, mas um sistema de relações onde cada uma engendra, enquanto relação mesma, uma transformação dos termos que une*” (PIAGET, 1973, p. 33).

Essas posições foram centrais na busca pela compreensão dos resultados das relações construídas na sociedade e influenciaram as explicações sobre a própria definição da autonomia.

Assim, de um lado, destaca-se a perspectiva *idealista (apriorista)* na qual se sustenta que as relações são constituídas a partir do indivíduo, pois este já nasceria incorporado das estruturas necessárias para a sua ação, nada o determinaria ou o

⁹ Piaget faz referência ao termo relativismo não no sentido do que pode ser relativo ou não, mas sim no sentido de adotar o ponto de vista das interações, das relações (PIAGET, 1973).

condicionaria. (BECKER, 2001). Logo, partem apenas dele as iniciativas relacionadas ao seu agir, não dependendo de um processo interativo entre ele e sua cultura. Nesse sentido, não haveria processo de construção de autonomia, pois esta condição seria dada a priori ao indivíduo simplesmente pelo fato de existir (ZORZI, 2009).

De outro lado, há a perspectiva *determinista (empirista)* que entende que o indivíduo está submetido a uma realidade social, portanto sem a possibilidade de inserir-se num processo como sujeito ativo, pois não há espaço para sua curiosidade e nem para a sua contribuição, já que o mundo está pronto para ser incorporado por ele. (BECKER, 2001; ZORZI, 2009). Logo, o indivíduo não age sobre o mundo, sobre a realidade social, isto já está pronto, ele deve apenas se adequar a essa realidade. Aqui também não há processo de construção da autonomia, pois ao indivíduo cabe o cumprimento do seu papel social, seja ele qual for, independente das relações estabelecidas com outros sujeitos, se simétricas ou assimétricas.

A terceira perspectiva sustenta que a autonomia é uma condição em permanente processo de construção. A condição de sujeito do indivíduo admite a importância de dois polos da relação indivíduo – mundo/realidade social, o que significa que existe uma relação de influência de um polo sobre o outro na construção de novas ações. Esse pressuposto é chamado de *interacionista* (está relacionado ao relativismo destacado por Piaget nos Estudos Sociológicos) e leva em conta todos os processos construídos pelo sujeito desde antes de sua participação na sociedade enquanto adulto (BECKER, 2001; ZORZI, 2009).

Assim, como essas correntes aparecem nas Ciências Sociais como modelos teóricos de explicação na relação indivíduo-sociedade e são instrumentais na definição da autonomia dos sujeitos, na Psicologia também há o enfrentamento de diferentes correntes, com princípios teóricos próximos aos das Ciências Sociais, na explicação da inteligência e desenvolvimento desta nos sujeitos.

Nesta discussão, Piaget também aponta para a necessidade de superação das teorias da inteligência apriorista e empirista. Nas conclusões de o *“Nascimento da inteligência na criança”* (1982), o autor explora essas diferentes perspectivas teóricas de concepção do desenvolvimento da inteligência do sujeito e sua relação com o meio,

explicitando seus méritos e seus limites no projeto de empreender uma explicação sobre como ocorre o processo de desenvolvimento dos sujeitos e da construção do conhecimento. Dessa forma, ele traz elementos do Empirismo Associacionista, do Intelectualismo Vitalista, do Apriorismo e a Psicologia da forma e da Teoria das Tentativas, contrapondo-as a partir da Teoria da Assimilação, encabeçada por ele como uma superação teórica das anteriores.

Assumindo, assim, a perspectiva relativista como modelo explicativo das interações sociais, Piaget destaca a aproximação entre a psicologia e a sociologia na compreensão dos fenômenos tanto no âmbito do sujeito quanto das interações sociais. Sobre esse aspecto, o autor esclarece:

Ora, está claro que, deste terceiro ponto de vista, não poderiam subsistir conflitos entre a explicação sociológica e a explicação psicológica: elas contribuem, pelo contrário, uma e outra para esclarecer os dois aspectos complementares, individual e interindividual, de cada uma das condutas do homem em sociedade, trata-se de luta, de cooperação, ou de qualquer variedade intermediária de comportamento comum. Além dos fatores orgânicos, que condicionam do interior os mecanismos da ação, toda conduta supõe com efeito duas espécies de interações que a modificam de fora e são indissociáveis uma da outra: a interação entre o sujeito e os objetos e a interação entre o sujeito e os outros sujeitos(...) (PIAGET, 1973, p. 35).

Fica claro que o entendimento aqui destacado atribui importância tanto às interações entre sujeitos e objetos, quanto às interações entre os sujeitos na constituição da ação destes, seja no campo intraindividual ou interindividual. Existe, portanto, correspondência nos mecanismos de explicação da conduta do sujeito e das interações sociais.

Piaget, segue:

(...) Mas, se a interação entre o sujeito e o objeto é *a fortiori* evidente que cada interação entre sujeitos individuais modificará os sujeitos uns em relação aos outros. Cada relação social constitui, por conseguinte, uma totalidade nela mesma, produtiva de características novas e transformando o indivíduo em sua estrutura mental. Da interação entre dois indivíduos à totalidade constituída pelo conjunto das relações entre indivíduos de uma mesma sociedade, há pois continuidade e, definitivamente, a totalidade assim concebida aparece como constituindo não de uma soma de

indivíduos, nem de uma realidade superposta aos indivíduos, mas de um sistema de interações modificando estes últimos em sua estrutura própria.

(...) os fatos sociais são exatamente paralelos aos fatos mentais, com a única diferença que o “nós” se encontra constantemente substituído pelo “eu” e a cooperação, pelas operações simples. (PIAGET, 1973, p. 35-36).

Afirmar que a interação entre dois sujeitos se constitui ela própria numa totalidade¹⁰ revela o caráter dialético dessa proposta teórica mostrando que a sociedade se configura a partir de uma teia complexa de relações sociais que vão se transformando na medida em que os sujeitos vão modificando a si mesmo e os objetos. E sendo resultado dessas interações, elas mesmas (as relações sociais) também aparecem como elementos que provocam novas modificações nos sujeitos, nas relações assumindo assim ora o caráter de síntese, ora o caráter de tese ou de antítese de novas interações.

Portanto, essa perspectiva nos abre a possibilidade de compreender a construção da autonomia dos sujeitos a partir e nas interações travadas entre sujeitos, pensando nas relações¹¹ que constituem o todo social de um lado e que se complementam a partir e nas interações entre sujeitos e objetos de conhecimento. Nesse sentido, a constituição do sujeito autônomo se configura de forma integrada nas diferentes dimensões da vida deste (moral, social, política, econômica, afetiva, intelectual), pois da mesma forma que podemos pensar a sociedade como uma totalidade composta pela integração das relações sociais, podemos pensar também, o sujeito como uma totalidade constituída por essas diferentes dimensões da vida.

¹⁰ Na “*Psicologia da inteligência*” (2013) Piaget retoma essa questão, destacando que: “Cada relação entre indivíduos (a partir de dois) acaba efetivamente por modificá-los e, portanto, constitui já uma totalidade, de tal modo que a totalidade formada pelo conjunto da sociedade é menos uma coisa, um ser ou uma causa do que um sistema de relações” (PIAGET, 2013, 221).

¹¹ Torna-se importante destacar que na teoria piagetiana, as interações produzidas pelos sujeitos, e que configuram aspecto importante e fundamental para a construção da autonomia, são as de *cooperação* que pressupõe simetria e respeito mútuo entre os indivíduos.

7.1.2. A passagem de uma condição heterônoma para uma condição autônoma nas relações

Em pelo menos três obras, Piaget discute diretamente sobre a construção da autonomia, que são: “*O Juízo Moral na Criança*”; “*Estudos Sociológicos*” e “*La Autonomía en la Escuela*”. Nelas, o autor destaca como fundamental as relações de cooperação para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, seja no âmbito dos espaços privados, como o familiar, seja nos espaços públicos como na escola e em outras instituições, a cooperação dos sujeitos é condição para a construção de sua autonomia.

No “*Juízo Moral na Criança*”¹², Piaget destaca que a criança supera a heteronomia enquanto primeira forma de consciência do dever e conquista a autonomia moral a partir da cooperação. A conduta heterônoma está relacionada, conforme o autor, a um *realismo moral*¹³ que encontra espaço de atuação no âmbito da coação moral dirigida pelo adulto à criança.

De forma comparável, o processo desencadeado pelas relações de coação no domínio moral, também ocorre no campo intelectual. Ou seja, a heteronomia preservada na interação entre o adulto e a criança do mesmo modo se mantem moral e intelectualmente.

Conforme Piaget:

Ora, a coação moral é parente muito próximo da coação intelectual, e o absoluto literal que a criança mais ou menos atribui às regras recebidas de fora, assemelha-se, de perto, como veremos, às atitudes que adota a respeito da linguagem ou das realidades intelectuais impostas pelo adulto. Portanto, podemos utilizar essa analogia para fixar nosso vocabulário e falar de um realismo moral para designar, no plano dos julgamentos de valor, o análogo daquilo que são o “realismo nominal” e mesmo o verbalismo ou o realismo conceptual, no plano da razão teórica. (PIAGET, 1994, p. 93).

¹² Nessa obra, Piaget está preocupado em mostrar como as crianças superam ao longo do seu desenvolvimento a questão da responsabilidade objetiva das faltas cometidas ou das regras infringidas, como o roubo e a mentira.

¹³ “(...) chamaremos de realismo moral a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso” (PIAGET, 1994, p. 93)

A superação dessa condição, a de heteronomia nas relações de obediência numa moral da coação, se dá então num ambiente de relações de outro tipo, a do respeito mútuo numa moral da reciprocidade. Piaget prossegue: *“Em suma, quer os pais consigam realizá-la em família ou quer ela exista apesar deles ou contra eles, é sempre a cooperação que fará predominar a intenção sobre a letra e o respeito unilateral que suscitará o realismo moral”* (PIAGET, 1994, p.113).

Piaget sustenta, então, um paralelo com o desenvolvimento intelectual, pois a coação moral está para o egocentrismo moral, assim como a coação intelectual está para o egocentrismo intelectual. Portanto, a transformação dessas condições passa pelo tipo de relação construída junto a outros sujeitos e aos mecanismos¹⁴ de desenvolvimento cognitivo que os coloca em outro patamar de conduta.

O juízo moral em desenvolvimento, assim como a própria inteligência no sujeito, alcança o horizonte da autonomia nas relações de cooperação que o fazem assumir o ponto de vista de outros questionando assim os resultados dos atos alheios como ponto central de sua avaliação da conduta e colocando a intencionalidade desses atos como referência principal.

Nas conclusões gerais do capítulo *“A Coação Adulta e O Realismo Moral”*, Piaget explica como de fato a criança supera a heteronomia:

Certamente, as relações da criança com os pais não são apenas relações de coação. Há uma afeição mútua espontânea que impele a criança, desde o princípio, a atos de generosidade e mesmo de sacrifício, a demonstrações comoventes que não estão absolutamente prescritas. Aí está, sem dúvida nenhuma, o ponto de partida daquela moral do bem que veremos desenvolver-se à margem daquela do dever e que triunfará completamente em alguns indivíduos. O bem é um produto da cooperação. Mas a relação de coação moral, que é geradora do dever, só poderia conduzir por si própria à heteronomia. (...).

Na fase inicial em que impera a moral da coação, a obediência às regras é algo totalmente exterior e num primeiro momento vinculado ao respeito unilateral dedicado aos pais.

¹⁴ Assumimos nesse trabalho como mecanismo central para o desenvolvimento cognitivo do sujeito o processo de abertura de novos possíveis.

Depois vem uma parte intermediária (...). A criança não obedece mais somente às ordens do adulto, mas a regra em si própria, generalizada e aplicada de maneira original. (...). Num dado momento a criança acha que a mentira é má em si, e, mesmo que não a puníssemos, não deveria mentir. Existe aí, seguramente, um efeito de inteligência, que trabalha por meio das regras morais como de todos os dados, generalizando-os, diferenciando-os. (...).

Num segundo momento, numa fase intermediária no qual há a interferência da inteligência, a construção da autonomia está vinculada à regra mesma num processo de generalização e de diferenciação.

Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fato[r] de autonomia. Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (PIAGET, 1994, p.154-155).

Num outro momento, então, a autonomia se configura a partir da consolidação do respeito mútuo e a regra se interioriza na medida em que o sujeito compreende a intencionalidade dela quando busca assegurar o bem para o coletivo.

Numa série de conferências realizadas por Piaget e sistematizadas no texto *“Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança”* (2014), o autor retoma as teses construídas no *“Juízo Moral na Criança”* e nos *“Estudos Sociológicos”* na explicação do desenvolvimento cognitivo e do conhecimento na relação dos sujeitos com os objetos e propõe no seu esquema explicativo a existência de uma relação entre a inteligência e a afetividade no próprio processo de desenvolvimento do sujeito. Isso significa que além de construir estruturas cognitivas, o sujeito desenvolve, de forma paralela, níveis de afetividade que culminam no seu próprio desenvolvimento moral.

Para Piaget,

Sentimentos de sucesso ou de fracasso levam a uma facilitação ou inibição na aprendizagem das matemáticas, mas as estruturas das operações não são modificadas. A criança cometerá erros, mas não inventará, por isso, novas regras de adição; compreenderá mais depressa do que uma outra criança, mas a operação será sempre a mesma.

(...) Se a criança for estimulada, obterá talvez, resultados melhores; do contrário, haverá regressão em nível do pensamento pré-operatório, mas não surgirão estruturas novas. A operação terá êxito ou não. (PIAGET, 2014, p. 45).

O autor explica, então, que existe de fato um elemento que regula a conduta do sujeito, nesse caso da criança, no processo de aprendizagem que pode leva-lo a seguir adiante no processo ou até mesmo inibir seu desenvolvimento. Esse elemento traduzido em sentimentos num determinado período e transformado em valores e interesses num nível mais avançado, é o que Piaget caracteriza como energética da ação.

Da mesma forma que o desenvolvimento intelectual passa por estádios, o desenvolvimento afetivo acompanha essa evolução no sujeito. Piaget destaca, nessa perspectiva, 6 estádios do desenvolvimento afetivo, são eles: Sentimentos Intraindividuais – *Formações Hereditárias* (tendências instintivas e emoções), *Afetos Perceptivos* (prazeres e dores ligados às percepções e sentimento agradável e desagradável), *Regulações Elementares* (ativação, frenagem, reações de terminação com sentimentos de sucesso ou de fracasso); Sentimentos Interindividuais – *Afetos Instintivos* (sentimentos sociais, aparecimento dos primeiros sentimentos morais), *Afetos Normativos* (Aparecimento de sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade), *Sentimentos Ideológicos* (os sentimentos interindividuais se desdobram em sentimentos que têm por objetivo ideais coletivos, elaboração paralela da personalidade: o indivíduo assume um papel e objetivos) (PIAGET, 2014, p. 56-57).

A autonomia para Piaget constitui-se, portanto, numa situação que se afirma nas relações dos sujeitos com outros sujeitos que vivem em sociedade. No entanto, essa condição é construída num processo dinâmico e gradual de superação de uma condição heterônoma e pode ser considerada como uma espécie de ponto de chegada no

desenvolvimento moral do sujeito, no sentido de abertura de possíveis relações mais justas, democráticas e simétricas.

Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo aparece como condição necessária, mas não suficiente¹⁵, para o desenvolvimento moral na busca pela autonomia, ou seja, para o autor essa condição não está dada no sujeito e não faz parte do aparato inato que o sujeito traz consigo a partir do momento em que nasce. Necessariamente, é um processo em via de se construir e está intimamente relacionado às interações vivenciadas ao longo da vida.

Acompanhando os estádios de desenvolvimento cognitivo, então, a criança num primeiro momento se percebe num todo indiferenciado com o mundo (incluindo objetos e pessoas – que servem para a satisfação de suas necessidades), para depois afirmar uma identidade, primeiro egocêntrica, mas aí já percebendo objetos e pessoas como algo diferente de si, conquistando, assim, a descentração e diferenciando objetos de pessoas também, o desenvolvimento afetivo e moral vai se constituindo nesse processo.

Piaget faz uma análise minuciosa etapa por etapa desse desenvolvimento, desde as relações intraindividuais relacionadas à Inteligência Sensório-Motora até as relações interindividuais marcadas nos estádios pré-operatório, operatório-concreto e nas operações formais. Nesse sentido, os esquemas de reação constituem-se num componente importante nas transformações que o sujeito vai construindo.

De acordo com Piaget:

Um esquema é um modo de reações suscetíveis de se reproduzirem e suscetíveis, sobretudo, de serem generalizadas. (...) Entre o esquema sensório-motor e perceptivo, por um lado, e os esquemas propriamente conceituais, no outro extremo, existem todas as formas intermediárias de esquemas, que marcam sempre essa capacidade de assimilação, de generalização do passado em situações novas e que marcam, assim, uma atividade de colocação em relação, por parte do sujeito. (PIAGET, 2014, p. 189).

¹⁵ Neste trabalho sustentamos que além do desenvolvimento cognitivo, as trocas intelectuais são elementos fundamentais no desenvolvimento da autonomia intelectual.

Os esquemas, portanto, não são utilizados para a repetição de movimentos, pelo contrário, os sujeitos deles se utilizam para compreender situações similares e novas, aproveitando seu caráter generalizador.

E esse processo, conforme o autor ocorre nas relações interindividuais também:

Ora, não há razão nenhuma para que essa esquematização, desempenhando um papel tão importante nas reações aos objetos, no comportamento da criança para com as coisas, não seja encontrada no seu comportamento para com as pessoas, isto é, nós reagimos de maneira semelhante em situações análogas, segundo nosso caráter, mas o que é o caráter, senão precisamente o conjunto desses esquemas de reação? (PIAGET, 2014, p.190).

Interessante destacar o paralelo que o autor faz entre os esquemas de reação aos objetos e os esquemas de reação às pessoas sustentando o movimento de assimilação ativa em ambas relações e a presença de aspectos cognitivos e afetivos em cada estágio do desenvolvimento do sujeito. E ainda, destaca Piaget, os modos de reação relacionados aos pais, aparecem como ponto de partida da esquematização, fazendo com que a criança transfira tais reações a outras pessoas:

(...) a reação à autoridade, a reação à afeição, a reação a toda espécie de situações familiares são reações que poderão ser transpostas de uma situação a outra e que permitirão estabelecer, assim, analogias de todos os tipos, entre situações sucessivas que o indivíduo vai viver. Esses esquemas conduzem ao estabelecimento de relações entre todos os personagens novos e seus primeiros modelos de conduta interindividual, constituídos pelos pais. (PIAGET, 2014, p. 191).

Será a partir dessa relação com os pais que os esquemas de reações vão se transformando. Neste momento, os pais aparecem como autoridades com identidades que são sentidos como ideais pelas crianças e a relação afetiva estabelecida parte justamente desse superego como fonte da moral da obediência que marca as relações de heteronomia, como já foi destacado acima em relação ao cumprimento das regras.

A passagem de uma moral da obediência (heteronomia) para a uma moral do sentimento de dever (autonomia) se dá num processo dinâmico que obedece ao movimento destacado acima complexificando os esquemas de reação às pessoas, contudo, Piaget destaca três condições para que essa situação se efetive. São elas:

permanência do sentimento de obrigação para além da situação em que a norma foi criada; a norma deve ser aplicada para outras situações análogas, ou seja, ela deve ser *generalizável*; sentimento de *autonomia* e não mais relacionada a uma obediência (PIAGET, 2014, p. 208).

Para o autor, essas condições só podem ser concretizadas a partir do quinto estágio do desenvolvimento cognitivo no qual aparecem as operações de reversibilidade e conservação. E a comparação entre os processos cognitivos e afetivos, também, se dá a partir de três características: a *reversibilidade* das operações; a condição *solidária* das operações compondo um sistema; *conservação* de elementos que possibilitam as transformações.

Segundo Piaget,

Pode-se, pois, comparar os sentimentos morais à lógica, e a verdadeira lógica dos sentimentos é, pois, o conjunto dos sentimentos morais, não os sentimentos morais simplesmente subordinados à autoridade de alguém, essa moral de obediência que se desenvolve já em nível precedente, mas que não abraça em nada a totalidade dos sentimentos morais da criança, mas os sentimentos morais relativamente autônomos que se superpõem à moral de obediência. A lógica dos sentimentos é a moral do respeito mútuo, moral da reciprocidade, moral, como veremos, cujo produto mais autêntico é precisamente o sentido do justo e do injusto, o sentimento fundado na igualdade. E essa lógica de sentimentos apresenta, então, todos os caracteres de uma lógica em geral: caracteres de conservação, de reversibilidade, de autonomia e, sobretudo, os caracteres de estrutura ou de sistema (no caso específico, o conjunto de regras ou de normas que o grupo ou os membros do grupo se dão em função da reciprocidade). (PIAGET, 2014, p. 227)

A possibilidade da efetivação da autonomia passa necessariamente pela estruturação dessas condições que resultam de um processo de transformação do sujeito nas suas relações consigo mesmo e com os outros. Neste momento, superando a assimetria das relações que pautam a coação como forma de submeter os sujeitos às normas, a cooperação e as relações simétricas aparecem como possibilidade nas interações entre os sujeitos que estabelecem entre si laços de reciprocidade firmando, portanto, o respeito mútuo.

As normas passam, portanto, a ter um caráter geral em que o sujeito as compreende no sentido do regramento da sociedade para garantir o bem estar de todos. O tipo de relação estabelecido entre os sujeitos, portanto, será decisivo na construção da autonomia. Nesse sentido, Piaget vislumbrava nas relações de cooperação o potencial para o desencadeamento desse processo.

7.1.3. A dialogicidade nas relações e na construção da autonomia intelectual

Outro autor que aborda a questão da autonomia é Paulo Freire. Entretanto, o viés adotado por este autor se diferencia da abordagem de Piaget, por aquele colocar no centro da discussão as relações de opressão dentro de um contexto social, cultural, político e econômico pautado pelas relações de produção capitalistas.

Freire preocupou-se em entender e denunciar os processos capitalistas reproduzidos na escola denominando a educação como bancária pelo fato de não respeitar os processos de construção dos sujeitos e apenas submetê-los aos conteúdos descontextualizados, assim não permitindo a estes alcançarem a condição de sujeitos críticos. Paulo Freire via como contradição a escola operar dessa forma, como também julgava contraditórias as relações entre os sujeitos no modo de produção capitalista, por este negar a condição de liberdade, impondo relações de dominação. Para esse autor, as sociedades fechadas – submetidas ao regime ditatorial – aprofundavam essa contradição.

De acordo com o autor, quando a elite subjuga o homem, este deixa a sua condição de sujeito, tornando-se objeto nessa relação, pois aquela define o que deve ser feito, como se deve agir e pensar, tirando o protagonismo dos sujeitos na criação e recriação da realidade em que se encontram: *“A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo, vai dominando a realidade”* (FREIRE, 1977, p. 43).

Em “*Educação como Prática da Liberdade*”, Freire define três possibilidades de consciência do sujeito que estão intimamente relacionadas ao contexto político em que elas emergem: consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica.

Sobre a consciência intransitiva, o autor destacava que:

A sectarização política do país nesse período de transição preocupava Freire. Ele identificava uma forma de consciência social típica de uma sociedade fechada, antidemocrática e antidialógica – **consciência intransitiva** – que precisava ser superada. Essa forma de consciência [a] era marcada por um interesse meramente reprodutivo das formas sociais vigentes; [b] tinha nos modelos rurais latifundiários, centralmente geridos, seu espaço privilegiado de difusão; [c] a partir dessa lógica de manutenção das relações tais como se encontram, revelava uma visão de mundo impermeável às novas possibilidades do mundo; [d] um comportamento político de acomodação; e, [e] um compromisso egoísta, meramente individual. (KIELING; ZORZI, 2012, p. 3-4).

A transformação subjetiva das consciências estaria relacionada à duas formas de construções sociais. Uma delas foi denominada como consciência transitiva ingênua pelo autor:

Contra essa forma de consciência social, Freire, vislumbrava duas possibilidades de transformação subjetiva que conduziriam a construções sociais substancialmente diferentes. Por um lado, ele reconhecia uma **consciência transitiva ingênua**, que [a] marcaria uma sociedade massificada; [b] cujo interesse central era essencialmente conservador, voltado ao elogio às formações sociais passadas; [c] cuja visão de mundo era marcada pelo simplismo na interpretação dos problemas, subestimação ao homem comum, impermeabilidade à investigação da realidade, polemizadora ao invés de dialógica, e marcada pela irracionalidade, misticismo e emotividade; [d] o que tendia a gerar mais acomodação; e, [e] a ausência de compromissos coletivos. (KIELING; ZORZI, 2012, p. 3-4).

Por outro lado, o potencial de transformação social, Freire vislumbrava num outro tipo de consciência: a transitiva crítica.

(...) Freire identificava uma **consciência transitiva crítica**, que [a] marcaria uma sociedade aberta; [b] com interesse central no progresso social democrático; [c] cujo local predominante é marcado por relações dialógicas, independentemente, do espaço em que essas aconteçam; e, [d] que marca uma visão de mundo que busca a interpretação profunda dos problemas, com responsabilidade social e política dos sujeitos sobre os processos em desenvolvimento, construindo explicações a partir de correlações e relações causais, despidendo-se de preconceitos, e marcada

pelo diálogo; [e] gerando um comportamento político integrado; e, [f] um compromisso com as opções possíveis de transformação social. (KIELING; ZORZI, 2012, p. 3-4).

Essa sistematização foi realizada para pensar as transformações pedagógicas possíveis para efetivar a consciência transitiva crítica em tempos de estabilidade democrática, nesse caso após o Estado Novo e antes do Golpe militar de 1964, mas que seguiu pertinente após esse período. No entanto, os obstáculos encontrados apesar da abertura política continuaram marcados pelas relações ligadas a uma hierarquia que sustentava o sistema de produção vigente na época.

Foi a partir desse cenário, pela experiência vivida por ele e pela educação de um modo geral no país durante o período militar, que Freire sustentou uma pedagogia para a autonomia indicando a escola como um espaço legítimo para a construção da autonomia dos sujeitos no sentido da consciência transitiva crítica.

Freire trabalhou insistentemente com a perspectiva ontológica do homem, reafirmando como uma de suas teses principais que o sujeito é constituído não só de elementos ligados à natureza, como também a aspectos culturais, sociais e políticos tornando a eticidade um componente fundante das relações sociais e humanas.

Conforme o autor:

(...) mais que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. (FREIRE, 1996, p. 18).

Nesse sentido, o fato dos sujeitos viverem em comunidade e construir a cultura juntos coloca a questão ética no centro do debate da autonomia, que é pensada no processo de reconhecimento do outro como ser diferente de si que *“também sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe”*. Essa condição de igualdade

nas condições humanas de ser possibilita a constituição de relações simétricas entre os sujeitos.

Outra característica destacada por Freire, e que corrobora a ideia de processo de construção é a condição de inacabamento dos sujeitos. Ou seja, coerente com o pressuposto dialético de constituição das relações e dos sujeitos, o autor trabalha com a ideia de “*seres históricos e inacabados*” (FREIRE, 1996, p. 23) e vê como necessária a superação contínua dos saberes ligados ao senso comum para o desenvolvimento crítico.

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso do(a) educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 29).

Na passagem acima fica claro que a transformação da consciência crítica não se dá de forma automática, ela é resultado de um processo de construção, que o educador, no caso dos processos escolares, pode propiciar no trabalho diário da escola a partir de um ambiente problematizador e dialógico. O diálogo, para Freire é um elemento fundamental, o mais importante inclusive, nas relações entre os sujeitos na busca pela superação da consciência transitiva ingênua e estabelece assim um elo de reciprocidade.

Tanto em “*Extensão ou Comunicação?*” (1970), em “*Educação como prática da Liberdade*” (1977) como na “*Pedagogia do Oprimido*” (1979), Freire sustenta a condição de sujeito do homem numa perspectiva protagonista. Ou seja, a atividade (e não a passividade) no mundo permite ao sujeito transcender as relações meramente reflexas no âmbito da natureza, para a possibilidade de interagir e criar no mundo cultural.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1977, p. 43).

A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas que buscam romper com a estrutura tradicional de ensino partem desse pressuposto teórico-concreto de condição de sujeito das pessoas (professores, estudantes e comunidade) na construção do conhecimento objetivo e subjetivo do mundo. Sendo assim, a pesquisa torna-se ferramenta fundamental no movimento de construção de novos conhecimentos que transformem a práxis. Nesse sentido, para além da ideia de que a investigação contribui apenas para fornecer dados secundários para análises a partir de saberes já sistematizados, sustenta-se também como uma prática de professores e alunos, reinserindo-os, enriquecidos pela ação e reflexão de ambos na escola.

Torna-se interessante destacar que esse movimento é muito importante para desenvolver uma reflexão acerca dos objetos de conhecimento que ultrapasse as primeiras impressões sobre eles. Paulo Freire (1996) tensiona o que ele chama de conhecimento ingênuo, ligado fundamentalmente à *“maneira espontânea com que nos movemos no mundo”* (FREIRE, 1996, p. 122), com o pensamento sistemático relacionado ao rigor metodológico na busca pela reflexão de determinado objeto. No entanto, conforme Freire: *“Isto não significa, de modo algum, que devemos menosprezar este saber ingênuo cuja superação necessária passa pelo respeito a ele”* (FREIRE, 1996, p.124).

Podemos encarar a pesquisa, então, como um instrumento capaz de desestabilizar os pressupostos que sustentamos pelo contato mais imediato com o mundo e a realidade em que vivemos. Como destaca Freire, o que está em questão não é deixar de lado esse conhecimento prévio, pois este se constitui em elemento essencial para transformá-lo através de reflexões mais elaboradas. Mas para isso, devemos, sim, levar em conta o saber cotidiano, pois ele está mais próximo da realidade concreta dos sujeitos.

Uma pedagogia relacional encontra na pesquisa um instrumento capaz de dinamizar e tensionar os conhecimentos de professores e alunos, portanto, torna-se coerente afirmar que a relação dialógica, ou como destaca Freire (1996) o *“método dialógico”* é o mais consistente para que efetivamente a relação construída em sala de aula possa impactar na autonomia dos sujeitos.

Sobre isso Freire (1996) é muito enfático e afirma:

(...) penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter bons resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. (...). Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber (FREIRE, 1996, p. 123).

E ainda, o diálogo permite a construção coletiva de algo, ou como coloca Freire (1996): *“O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo”* (FREIRE, 1996, p. 124).

No trabalho de busca constante de elementos da realidade do educando para o trabalho docente torna-se indispensável pensar a relação de ensino-aprendizagem no sentido de encarar o educando como sujeito produtor do saber (FREIRE, 1996) e, portanto, colaborador no processo de organização da realidade social vivida.

Para que esse processo se efetive nesses termos, o diálogo é imprescindível, não apenas como ato comunicativo, mas como um elo que se constrói entre os sujeitos que buscam na palavra do outro compreender a práxis que lhe subjaz. Freire destaca, ainda que: *“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”* (FREIRE, 1996, p. 22). A partir dessa perspectiva a sistematização da categoria *quefazer*, busca questionar o conceito de *puro fazer*, pois se encararmos a prática docente apenas a partir do viés do fazer, deixamos de lado o protagonismo do sujeito que é reflexivo, pois é um ser de

práxis. Não há na educação libertadora e verdadeiramente democrática espaço para sujeitos que pensam e outros sujeitos que fazem; mas sim sujeitos completos na sua tarefa de pensar o seu fazer.

A proposta de Freire permanece consistente para os dias atuais, visto que ainda persiste o desafio de construirmos uma educação que ofereça condições para as pessoas se constituírem em sujeitos autônomos no diálogo enquanto encontro intersubjetivo transformando assim os espaços sociais, como a escola, em espaços mais democráticos e coletivos.

Encarar os sujeitos de forma ativa no processo de desenvolvimento e de construção da autonomia nos remete a refletir sobre o papel do sujeito para além da escola, como também na transformação da sociedade. Nesse sentido, os processos históricos de emancipação social sustentam-se no protagonismo dos sujeitos que deles participam, sob pena de culminarem em novos processos de opressão. Esse pressuposto ontológico é sustentado pelos educadores que pensam a sua ação educativa a partir da perspectiva do educando, através de elementos como: currículo, metodologia, ação pedagógica, etc. Carlos Eduardo Moreira (2008) destaca que a emancipação humana ocorre quando os sujeitos assumem a partir da práxis a tarefa de empreender processos de libertação na relação de opressão e aponta que: *“Nesse processo histórico, a educação popular contribui enquanto um instrumento e um espaço necessário para processos de libertação, diante da problematização e reflexão crítica inseridas na realidade das pessoas e das classes oprimidas”*. (MOREIRA, 2008, p. 163).

Freire entende que as relações de dominação impostas pelo sistema de produção, muitas vezes reproduzidas na escola, submetem ao sujeito a uma parada no seu processo de desenvolvimento, sendo assim, seria como se o sujeito ficasse reprimido numa moral da obediência, transferindo a identidade de autoridade e respeito unilateral dos pais aos opressores. Por outro lado, Freire entendia que a escola, através da educação popular tem um papel social a cumprir, que é se constituir num espaço democrático de construção da autonomia dos sujeitos.

A aproximação entre Piaget e Freire se efetiva pelo núcleo epistemológico comum a partir da dialética. Nota-se que toda construção que Freire faz da transformação da

consciência no sujeito respeita o movimento de superação que Piaget coloca nos processos de equilíbrio e passagem a patamares superiores no desenvolvimento como podemos apreender na abertura de novos possíveis.

Importante destacar que, apesar dos autores partirem de pontos de vistas diferentes em suas reflexões, Piaget abordando a conduta do sujeito a partir de suas relações intra e interindividuais e Freire destacando as relações e os processos sociais, ambos autores sustentam a mesma ideia ontológica e epistemológica de desenvolvimento dos sujeitos e das relações, ou seja, tanto Piaget quanto Freire entendem que sujeitos, ações, condutas, relações e processos são resultados de interações dialéticas entre os sujeitos e os objetos/realidade.

Becker (2010) já havia realizado um paralelo conceitual entre os dois autores, destacando a Tomada de Consciência em Piaget e a Conscientização em Freire e demonstrando que os tipos de consciência transitiva, a ingênua e a crítica podem ser comparadas aos processos descritos por Piaget no âmbito cognitivo nos estádios de desenvolvimento, a partir do estágio pré-operatório.

Conforme o autor:

(...) a inequívoca proximidade, sob alguns aspectos a quase identidade, entre Freire e Piaget, reside na função atribuída à ação por esses autores. A ação para Freire, realiza a superação constante das várias visões de mundo que servem às diversas formas de opressão: de um lado o idealismo intelectualista e por outro, o empirismo-mecanicista. A ação cria o elo, o ponto que permite o confronto contínuo da realidade com a reflexão, com a consciência; a ação transporta a realidade até a consciência produzindo-a; esta ação, assim produzida, retroage sobre a ação modificando-a; esta ação assim modificada, transforma a realidade; a realidade transformada produz, mediante a ação, uma nova consciência...e assim, numa espiral sem fim (BECKER, 2010, p. 180)

Becker (2010) busca, assim, a ação como componente comum entre as duas perspectivas destacando a atividade como elemento explicativo para o movimento contínuo de transformação dos sujeitos na relação entre a consciência e a realidade, que de forma crítica, podemos apontar como a própria dinâmica da construção da autonomia superando assim a moral heterônoma, abordada por Piaget de um lado e de outro, a consciência transitiva ingênua, discutida por Freire.

7.1.4. As Relações de cooperação e as trocas intelectuais

Diante da questão que busca compreender se é a capacidade cognitiva operatória que permite ao sujeito colaborar em suas relações ou se ao contrário se são as relações coletivas que determinam o seu desenvolvimento, Piaget argumenta que há um sistema enquanto totalidade que engloba as ações e as operações dos sujeitos em interação (tanto entre sujeitos quanto entre sujeito e objeto) resultando tanto na organização social quanto na organização lógica do pensamento do sujeito.

Nas palavras de Piaget:

É aqui que a noção de “agrupamentos” operatórios permite simplificar essa questão aparentemente sem saída: basta determinar, sobre uma escala dada, a forma precisa das trocas entre os indivíduos, para perceber que essas interações são elas mesmas constituídas por ações e que a cooperação consiste ela mesma num sistema de operações, de tal forma que as atividades dos sujeitos se exercendo sobre os objetos, e as atividades dos sujeitos quando agem uns sobre os outros se reduzem na realidade a um só e mesmo sistema de conjunto, no qual o aspecto social e o aspecto lógico são inseparáveis na forma como no conteúdo. (PIAGET, 1973, p. 103).

Sempre há, na troca entre os indivíduos, uma dimensão individual relacionada à interação entre sujeito e objeto e uma dimensão social relacionada à interação entre sujeitos. Portanto, no desenvolvimento, assim como na formação de agrupamentos, essas duas dimensões são indissociáveis.

Na análise das interações sociais, Piaget destaca três realidades sociais que considera fundamentais para que as relações entre os sujeitos se efetivem. São elas: as regras, os valores e os sinais; *“Toda sociedade é um sistema de obrigações (regras), de trocas (valores) e de símbolos convencionais que servem de expressão às regras e aos valores (sinais)”* (PIAGET, 1973, p. 114).

Piaget vai tomar como ponto central o sistema de troca (valores) argumentando que outras áreas do conhecimento já tinham se debruçado nos estudos sobre as regras e os sinais. Primeiramente, o autor esclarece que o ponto de vista adotado é o qualitativo, pois não se trata das trocas econômicas apenas e sim dos *“valores sociais de troca”*

(PIAGET, 1973, p.115). O que está em jogo para ele é o equilíbrio gerado na vida social a partir das interações.

Dito isso, torna-se importante destacar que na interação entre os sujeitos há a efetivação ou não de uma escala de valores compartilhada que abarcam as ações e as reações em jogo. Quando há equivalência dos valores e a recíproca ocorre no sentido da valorização da ação, podemos considerar que existe equilíbrio nessa relação: “*A existência das escalas de valores se traduz assim por uma perpétua valorização recíproca das ações ou serviços*” (PIAGET, 1973, p. 119).

Quando os sujeitos “*se fundem numa mesma escala de valores*” (PIAGET, 1973, p. 121), há o que Piaget chama de equivalência resultando assim no equilíbrio visualizado na seguinte equação I:

$$(ra = sa') + (sa' = ta') + (ta' = va) = (va = ra)$$

Onde ra é a ação ou reação de α sobre α' ; sa' é a satisfação de α' originada pela ação ra ; ta' é a dívida de α' que resulta da satisfação sa' e va é a valorização de α por α' (PIAGET, 1973, p. 121). Existe nessa equação a igualdade entre a ação do primeiro sujeito e a valorização dessa ação pelo segundo expressado na sua satisfação e na dívida que constitui, que pode ser virtual – a ser realizado em outro momento. Sendo assim, essa dívida se transforma em crédito que pode ser acionado pelo sujeito α . Disso resulta outra equação (II), que nos termos da equivalência segue:

$$(va = ta') + (ta' = ra') + (ra' = sa) = (sa = va)$$

Nas palavras de Piaget:

(...) o que significa que 1) se α' se reconhece numa dívida equivalente ao crédito de α , seja $va = ta'$ e 2) se salda sua dívida sob forma de um serviço equivalente, seja $ta' = ra'$ e 3) se este serviço satisfaz α de forma equivalente, seja $(ra' = sa)$ então 4) a satisfação de α equivale a seu crédito, seja $(sa = va)$. (PIAGET, 1973, p. 125).

Com a efetivação da dívida/crédito há o fechamento de um ciclo de reciprocidade que garante, conforme o autor, o equilíbrio social nas relações. Piaget ainda destaca que

há toda espécie de desigualdades possíveis nas duas equações, como por exemplo quando a ação é mais onerosa do que a satisfação causada, conseqüentemente todo o equilíbrio fica comprometido em meio a desigualdade dos valores.

Silvana Corbellini (2015) na sua tese sobre cooperação intelectual num curso de formação continuada realizada a distância, destaca como um dos pilares fundamentais para a concretização das trocas intelectuais os acordos a respeito das escalas de valores adotadas no processo.

O que podemos aferir a partir daí é que o que tem variação em cada escala são os valores que a compõem, de acordo com o contexto no qual estão inseridos. Assim, os discentes deste curso organizam escalas de valores em coerência com este 'espaço e tempo' no qual estão interagindo. Dentre estes valores, podemos considerar os de cunho coletivo, tais como o código compartilhado, ou seja, a questão da linguagem e do corpo teórico; as normas do curso; uma concepção de ciência; assim como, valores singulares, como as concepções epistemológicas de cada um, a história de vida, as experiências profissionais, suas crenças, competências com as tecnologias, que irão constituir estas escalas. (CORBELLINI, 2015, p. 103).

O contexto das interações vai influenciar, então, os acordos, em relação às escalas de valores, a serem firmados pelos sujeitos numa determinada situação. Portanto, o sujeito não possui apenas uma escala de valores, mas muitas que estão sempre em jogo nos acordos com outros sujeitos em outros contextos (espaços e tempo) de interação.

Em outra tese que trabalha com a questão da autonomia intelectual e moral num contexto de relações interindividuais realizada junto a um projeto de extensão denominado "Trajetórias Criativas", Stela Maris Vaucher Farias (2017) demonstra uma interdependência entre as concepções de autonomia em jogo a partir dos Modelos Explicativos elaborados pelos sujeitos e os valores-guias constituídos a partir das trocas em que se discutiam as ações de planejamento do grupo.

De acordo com a autora:

Rastrear a interdependência entre MEs [Modelos Explicativos] e os valores identificados em comum para certos pares interativos, e para as totalidades sociais compostas pelos PAs [Professores Acompanhantes – formadores] e PLs [Professores Locais – escolas], em cada escola, revelou-se uma instigante estratégia de análise que permitiu ir ao encontro

do universo moral dos professores que oscilou entre tendências autônomas e heterônomas. A tendência heterônoma verificada não pode ser definida como uma condição ruim, mas simplesmente uma etapa na qual muitas coisas aconteceram para os professores investigados em termos de transformação de condutas. (FARIAS, 2017, p. 196).

A partir dessas perspectivas, é possível entender as trocas intelectuais no conjunto das relações de cooperação, nas quais há constantemente um jogo entre as operações lógicas e a vida social. Existe, nesse sentido, um paralelismo entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento de ordem intelectual, inclusive nas relações de troca com outros indivíduos.

Piaget afirma que no período que se inicia com o aparecimento da linguagem até os 7-8 anos, há na socialização, uma fase de transição entre o individual puro, marcado pelo período anterior e a cooperação, característica do período posterior. Da mesma maneira, essa fase da criança é marcada pelo pensamento intuitivo estando a meio caminho entre a inteligência sensório motora e a lógica operatória.

As trocas interindividuais das crianças de 2 a 7 anos são caracterizadas por um 'egocentrismo' que permanece a meio caminho do individual e do social e que se pode definir por uma indiferenciação relativa do ponto de vista próprio e do ponto de vista do outro (...)

Ora, fato interessante, existe uma relação estreita entre o caráter egocêntrico das trocas interindividuais deste período e o caráter ilustrado e intuitivo, logo pré-lógico, do pensamento próprio às mesmas idades. (PIAGET, 1973, p. 179-180).

Já entre os 7-11/12 anos, no período das operações, a criança demonstra capacidade de cooperação e coordenação dos pontos de vista. *“É assim que ela se torna capaz de discussão – e desta discussão interiorizada, e conduzida consigo mesmo, que é a reflexão – de colaboração, de exposições ordenadas e compreensíveis para o interlocutor”*. (PIAGET, 1973, p. 180).

Nesse momento, o sujeito compreende a sua posição como uma entre outras nas relações que ele compartilha consolidando assim a cooperação e a coordenação de pontos de vista, inclusive com a possibilidade de generalização dessa atitude nas diferentes interações das quais participa.

Piaget, conclui:

Assim como existe estreita conexão entre o egocentrismo do pensamento e seu caráter intuitivo, constatamos, também, uma correlação íntima entre a cooperação e o desenvolvimento das operações lógicas (...) um agrupamento é um sistema de conceitos (classes e relações) implicando uma coordenação de pontos de vista e uma posição em comum do pensamento. O fato é ainda mais nítido no plano formal, que começa depois dos 11-12 anos, pois o pensamento hipotético-dedutivo é antes de tudo um pensamento apoiado numa linguagem (comum ou matemática) e que é, pois, um pensamento coletivo. (PIAGET, 1973, p. 180-181).

Dentro desse contexto, De Bona, et. al. (2013) em artigo sobre a aprendizagem em matemática a partir das Tecnologias Digitais Online, nesse caso o Facebook, problematiza as construções realizadas pelos estudantes a partir da perspectiva da cooperação e da abstração reflexionante.

A conclusão dos autores a partir da análise das interações e postagens sobre as questões matemáticas foi:

(...), a relação entre a cooperação e a abstração reflexionante está alicerçada na reflexão do estudante em cada ação/interação, que resulta num processo de construção de conceitos, e de um conhecimento aos estudantes, muito além, apenas, do aspecto sociológico, mas das proposições lógicas de como se dá cada ação, sendo esse um indicativo de possíveis estudos e pesquisas futuras.

Ambos os conceitos estão definidos com base na coordenação, sendo a abstração reflexionante na coordenação das ações, e a cooperação na coordenação dos diferentes pontos de vista. Esses conceitos também são passíveis de análise, em busca da compreensão do processo de aprendizagem/construção do conhecimento, como procuramos demonstrar. (DE BONA, 2013, 100-101).

Nessa posição, temos clareza de que tanto na dimensão individual quanto na dimensão social ou coletiva, o progresso do pensamento não se dá de forma isolada, o sujeito vai resolvendo as questões que se colocam a ele na medida em que colabora e que apreende a partir dos outros sujeitos elementos necessários para fechar os sistemas conceituais com os quais se confronta, ficando evidente também a necessidade de compreender as relações como solidárias ao processo de desenvolvimento do sujeito.

Nesse sentido, no processo de equilíbrio das relações entre os sujeitos, a assimilação e a acomodação têm um papel fundamental na incorporação de elementos discursivos que expressam a representação do outro, não apenas como fala, mas também como elemento capaz de provocar uma reorganização conceitual no sujeito. Esse é um processo de mão-dupla, ou seja, a reciprocidade toma forma na medida em que esse movimento de construção conceitual faz sentido aos dois ou mais sujeitos em interação.

A cooperação se configura assim num sistema de ações interindividuais e a troca intelectual aparece como uma de suas formas. Nas trocas intelectuais, então, temos a mesma configuração das equações destacadas acima, nas quais se efetivam numa proposição (ação), num acordo (satisfação), numa continuação (dívida), e num engajamento (valorização). Existindo 03 (três) condições para que o equilíbrio se estabeleça: um sistema comum de sinais; a conservação das proposições; a reciprocidade de pensamento entre os parceiros (PIAGET, 1973, p. 186).

Piaget ainda destaca:

(...) vê-se assim que a troca de pensamento, quando atinge o equilíbrio, é conduzida pelo fato mesmo de constituir uma estrutura operatória. Dito de outra maneira, a forma de equilíbrio atingida pela troca nada mais é do que um sistema de correspondências simples ou de reciprocidades, isto é, um “agrupamento”, englobando os que são elaborados pelos parceiros mesmos. (PIAGET, 1973, p. 193)

Entende-se aqui, que não se trata apenas das três formas básicas de equilíbrio e que será abordado em seguida (entre sujeito e objeto, entre subsistemas e entre subsistemas e totalidade), mas fundamentalmente entre sujeitos em contexto de cooperação, no qual operam juntos sobre determinados fenômenos. Isso é chave para pensar o desenvolvimento da autonomia intelectual para além do desenvolvimento cognitivo.

Nesse contexto, o diálogo apontado por Freire, aparece como elemento fundamental para a efetivação das relações de cooperação pois a dialogicidade marca justamente a possibilidade de afirmação do respeito mútuo configurado na reciprocidade das ações dos sujeitos envolvidos.

8. EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E AUTONOMIA INTELECTUAL

8.1. A construção do conhecimento dos sujeitos e os mecanismos cognitivos na construção da autonomia intelectual

Piaget busca desde as primeiras assimilações dos sujeitos a origem da condição de construção das estruturas cognitivas e seu desenvolvimento na interação entre sujeito e objeto, demonstrando que os processos cognitivos são um prolongamento dos processos biológicos, buscando já a organização do mundo.

De acordo com o autor:

Mas em que consiste a participação do sujeito e como distinguir a influência do objeto? No início, a distinção é ilusória: o objeto como alimento funcional, e a atividade do sujeito são radicalmente confundidos. Pelo contrário, na medida em que a acomodação se diferencia da assimilação, pode-se dizer que o papel do sujeito se afirma, essencialmente, na elaboração das formas, enquanto à experiência compete dotá-las de conteúdos. Porém como acentuamos antes, a forma não pode ser dissociada da matéria: as estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e situações. Portanto dependem em parte da experiência. Inversamente, a experiência não é a única a explicar a diferenciação dos esquemas, visto que, pelas suas próprias coordenações, os esquemas são suscetíveis de multiplicações. A assimilação não se reduz, pois, a uma simples identificação; é, ao mesmo tempo, construção de estruturas e incorporação das coisas a essas estruturas. Em resumo, o dualismo do sujeito e do objeto reduz a uma simples diferenciação progressiva entre um polo centrípeto e um polo centrífugo, no seio das constantes interações do organismo e do meio. Do mesmo modo, a experiência jamais é recepção passiva: é acomodação ativa, correlativa à assimilação. (PIAGET, 1982, p. 387).

Essa discussão é fundamental para compreender a perspectiva interacionista e construtivista de explicação do desenvolvimento do sujeito e do conhecimento. Nesse sentido, a sustentação de que o conhecimento se configura como uma cópia da realidade, em que o meio determina o sujeito torna-se frágil pois não explica os movimentos cognitivos que dão conta dessa relação. Por outro lado, também, a afirmação de que as estruturas dos sujeitos estão prontas desde sempre, são inatas, caem por terra à medida

em que se explica a necessidade de interação para a constituição das estruturas cognitivas do sujeito.

A explicação de como esse movimento cognitivo ocorre, através da assimilação e da acomodação¹⁶ resultando no equilíbrio (auto-regulação do organismo), é chave para a superação teórica dos modelos explicativos do desenvolvimento do sujeito. O projeto de explicar, não só que relações são necessárias para isso, mas também como elas ocorrem, é central na teoria da assimilação.

Piaget constrói um modelo de explicação que demonstra a passagem do conhecimento para patamares superiores, explicitando o movimento dinâmico do conhecimento. É, portanto a teoria da equilibração que nos coloca a questão do desenvolvimento do conhecimento.

A retomada do sistema teórico que explica a evolução intelectual numa perspectiva da autonomia se faz necessária nesta tese buscando fundamentar a partir dos elementos do processo de desenvolvimento cognitivo a explicação dos movimentos próprios dos estudantes num curso de formação de professores, como foi o caso do CLPD. Portanto, juntamente com as trocas intelectuais, a equilibração, e principalmente a abertura de novos possíveis, aparecem como central na construção da autonomia intelectual dos sujeitos.

8.2. O Processo de Equilibração

A equilibração responde a uma necessidade de auto-regulação do sistema cognitivo. Assim como o organismo fisiológico busca um estado de equilíbrio após uma perturbação exterior, a estrutura cognitiva também se reorganiza em função da relação com o meio, pois esta relação provoca desequilíbrios nas estruturas existentes no sujeito;

¹⁶ Processo gerador de desenvolvimento cognitivo (Adaptação cognitiva): ASSIMILAÇÃO – Na interação com o objeto, o sujeito incorpora às suas estruturas prévias os elementos daquele e o transforma em algo compreensível. ACOMODAÇÃO – Nesse momento, há a modificação das estruturas do sujeito no processo de conhecimento, transformando o esquema de assimilação.

e esse pressuposto é fundamental para o desenvolvimento cognitivo que se efetiva nos movimentos de assimilação e acomodação, culminando na equilibração (majorante), garantindo assim a novidade no processo de conhecimento. Nesses dois processos do desenvolvimento cognitivo e do conhecimento, fica explícita a atividade do sujeito como condição determinante para a passagem a patamares qualitativamente diferentes de entendimento do mundo.

A equilibração é o mecanismo que explica, a partir das regulações e compensações, o complexo processo de superação dos obstáculos e ou perturbações que os objetos e outros sujeitos provocam nas interações. É importante situar também o papel dos desequilíbrios na evolução do sujeito, pois para Piaget trata-se centralmente da equilibração majorante - um melhor equilíbrio, e não simplesmente o retorno a um estado de equilíbrio anterior.

Na sua obra *“A equilibração das estruturas cognitivas”* (1976), Piaget detalha alguns elementos importantes para o desenvolvimento cognitivo e explica como ocorre esse processo. O autor apresenta a questão e explicita cada um desses elementos, que são: o funcionamento dos ciclos através da assimilação e da acomodação; as três formas de equilibração e as correspondentes afirmações e negações; a razão dos desequilíbrios, as regulações; as compensações e a equilibração majorante.

Piaget, como já comentado anteriormente, defende a ideia de que o sujeito constrói ao longo do seu desenvolvimento as estruturas de conhecimento necessárias para entender os fenômenos decorrentes das interações entre os sujeitos e objetos, entre os objetos entre si e entre os sujeitos entre si. Nesse sentido, o mecanismo central de construção é a equilibração e dentro desse processo mais geral de busca de equilíbrio cognitivo num patamar diferente do anterior, a assimilação e a acomodação cumprem papel fundamental.

Para explicar, então como ocorre esse processo, o autor parte de três formas de equilibração: 1) entre sujeito e objeto; 2) entre subsistemas; 3) entre subsistemas e totalidade. Nessas formas de equilibração ocorrem permanentemente a assimilação e a acomodação, e num primeiro momento o sujeito lida com as afirmações ou caracteres positivos e progressivamente vai incorporando as negações. Ou seja, por um lado na

interação entre sujeito e objeto os caracteres positivos são acionados; então no jogo entre assimilação e acomodação há o que Piaget chamou de aspectos implicados um no outro num todo, onde A implica A', ou B implica B'¹⁷, por outro lado o sujeito deve identificar os caracteres diferentes, por exemplo, na interação A x A', os caracteres não-A' são ignorados, nesse momento, na alimentação do esquema A.

Nas palavras de Piaget:

No caso da equilibração entre os esquemas do sujeito A, B ou C e os objetos exteriores A', B', etc. sobre os quais recaem as ações, previsões, julgamentos, etc, é preciso não somente que eles possuam certos caracteres A', mas ainda que os sujeitos os distingam de caracteres diferentes X, Y, considerados como não-A'. Do mesmo modo, em presença de A' de caracteres A' é necessário para utilizá-los ou julgá-los (classificar, situar numa série, etc.) recorrer ao esquema A e não a outros, considerados então como não-A. (PIAGET, 1976, p. 17)

Ocorre que muitas vezes os esquemas não encontram seus alimentos usuais, como destaca Piaget, mas podem se acomodar a caracteres vizinhos e modificar o esquema, conservando o anterior:

Acontece constantemente que um esquema A não encontre seus alimentos usuais A', mas possa se acomodar aos termos A'' de caracteres vizinhos A''. Se esta acomodação é bem sucedida, o esquema A é então modificado em A2, mas esta novidade não elimina a existência A sob sua antiga forma A1, comportando o esquema inicial A, então, simplesmente a presença de dois subesquemas A1 e A2, donde $A=A1+A2$. Somente para que esta subdivisão se estabilize sob uma forma equilibrada (A2 não utilizando se não os A'' e A1 os A'), as negações parciais $A2=A.não-A1$ e $A1=A.não-A2$ são indispensáveis (e são constitutivas das classes secundárias dos agrupamentos, portanto, complementares à mais próxima das classes que se encaixam. Vê-se assim a necessidade funcional das negações. (PIAGET, 1976, p.17)

A negação aparece como princípio da diferenciação, pois tão importante quanto encontrar elementos de afirmação dos objetos e dos subsistemas dentro de uma

¹⁷ Para Piaget A, B, C, etc. são partes que constituem um ciclo e A', B', C', etc. são os elementos do meio necessários a alimentação do ciclo. O resultado dessa interação, por assimilação e acomodação resulta numa estrutura. Seu esquema é o seguinte: $(A \times A') \rightarrow B; (B \times B') \rightarrow C; \dots; (Z \times Z') \rightarrow A$, etc. (PIAGET, 1976, p. 12).

totalidade, é encontrar elementos que neguem as propriedades deles. Pois é a partir daí que há a diferenciação dos subsistemas integrando-se e constituindo assim uma nova totalidade ampliada. (PIAGET, 1976, p. 18).

A negação é componente importante no processo de acomodação e na modificação do esquema de assimilação frente à contradição consolidada a partir da perturbação causada no sujeito na interação. Ela é necessária, portanto ao processo de transformação do conhecimento a patamares qualitativamente diferentes, ou seja, ela é fundamental para o desenvolvimento e para a equilibração majorante.

Torna-se importante esclarecer que a negação como princípio da contradição não está dada nos objetos a priori, ela é uma construção do sujeito e se desenvolve no processo de evolução deste. Piaget destaca que nos primeiros estádios, sensório-motor e no pré-operatório, por exemplo, há a primazia dos elementos positivos que são apreendidos pela percepção, já a negação exige construções mais *“laboriosas segundo a complexidade dos sistemas”* (PIAGET, 1976, p. 23).

Na dinâmica do processo de equilibração encontramos as regulações e as compensações como componentes decisivos na composição da equilibração majorante.

As regulações aparecem para explicar como ocorre o processo de equilibração ou reequilibração. Sendo assim, há duas situações em que ela é ativada: na correção de uma ação, manifestando-se enquanto um feedback negativo; ou no reforçamento de uma ação, enquanto feedback positivo. Nesse sentido, as regulações aparecem como respostas às perturbações sentidas pelo sujeito.

Dentro desse sistema, Piaget diferencia duas variedades de perturbações: de um lado, as que se opõem às acomodações (resistência do objeto, obstáculos às assimilações recíprocas de esquemas e subsistemas) que são causas de fracassos e erros e também dos feedbacks negativos, quando há necessidade, então de correção da ação; por outro lado, as lacunas (necessidades insatisfeitas ou insuficiência na alimentação de um esquema) nas quais incide o feedback positivo.

O autor ainda destaca que os reforços e as correções ocorrem permanentemente e, portanto, são complementares na reorganização dos esquemas e estruturas dos sujeitos no processo de equilibração majorante.

De outra parte, as compensações aparecem no sentido de anular ou neutralizar as perturbações, ou seja, há nesse processo a compensação por inversão da perturbação ou compensação por reciprocidade.

Piaget esclarece:

De modo geral, as regulações por *feedbacks* negativos conduzem sempre a compensações, mas entre as quais se podem distinguir duas classes: as compensações por “inversão”, que consistem na anulação da perturbação, e as compensações por “reciprocidade”, que diferenciam o esquema para acomodá-lo ao elemento inicialmente perturbador. (PIAGET, 1976, p. 31).

No primeiro caso, então, há a negação da perturbação, ou seja, o sujeito ignora que existe algo exterior que possa modificar sua ação ou ocorre a modificação dos esquemas de ação no sentido da diferenciação em subesquemas. Para cada situação há um tipo de conduta compensadora, como destacado no trecho acima.

O autor salienta, ainda, a condição construtiva desse processo:

Se as regulações e as compensações que elas provocam explicam o mecanismo da equilibração, importa sublinhar vivamente o fato de que estes processos formadores já são ao mesmo tempo construtivos e conservadores. Uma regulação já é por si mesma uma construção porque, à trajetória linear de uma ação, ela acrescenta retroações ou trajetões em espiral: mesmo se o resultado seja então apenas estabilizar esta ação, já existe, entretanto, enriquecimento por construção de relações novas, que comportam entre outras a formação de negações implícitas. Porém, de modo muito mais geral, a intervenção de elementos perturbadores e as acomodações resultantes das compensações engendram conhecimentos novos, relativos uns aos objetos e outros às próprias ações do sujeito, de tal sorte que a reequilibração se torna indissociável de construções (...). (PIAGET, 1976, p. 34)

Para Piaget o resultado do processo busca um melhor equilíbrio e não a volta de uma condição anterior de equilíbrio, por isso, equilibração majorante é o termo que identifica esse caráter construtivo.

Lembrando que a equilibração ocorre sob três formas de equilíbrio: 1) entre o sujeito e os objetos; 2) entre os esquemas ou subsistemas (mesmo grau hierárquico); 3) na diferenciação ou integração dos subsistemas em totalidades superiores (PIAGET,

1976, p. 34). Em decorrência dessa equilibração, ocorrem alguns melhoramentos possíveis como:

1) a extensão situada na equilibração em seu conteúdo, o que Piaget chama de extensão: *“à medida que os elementos perturbadores são assimilados ao esquema que não podia até então a ele se acomodar, a extensão do esquema é por isso mesmo acrescida”*, ocorrendo aqui um alargamento do referencial. (PIAGET, 1976. P. 35);

2) a diferenciação, *“em compreensão e não somente em extensão (...): isto resulta, que os elementos inicialmente inassimiláveis se tornam em seguida constitutivos de um novo subesquema, ou subclasse (...)”* (PIAGET, 1976, p. 35), significando que para além de melhorar o esquema com novos elementos, há uma diferenciação, uma construção de um subesquema, acarretando numa integração.

3) a ampliação das normas de acomodação na formação de novos subsistemas: *“(...) um segundo fator é mais acessível: o número dos esquemas elementares ou subsistemas (...) já construídos no sistema total, porque quanto mais este número é elevado, mais se amplia a norma de acomodações do esquema considerado, pois que suas probabilidades de ligações aumentam, e igualmente, neste caso o número de regulações aumenta com o das acomodações possíveis”* (PIAGET, 1976, p. 37).

4) os progressos tirados da própria estrutura das regulações: *“A equilibração em suas formas fundamentais de compensação entre as afirmações e as negações é, pois, assim, dirigida pela própria estrutura das regulações”* (PIAGET, 1976, p.38).

5) a abstração reflexiva: *“(...) comporta dois momentos indissociáveis: uma “conversão” no sentido de uma projeção sobre um nível superior daquilo que é tomado do nível precedente (...) e uma “reflexão” no sentido de uma reconstrução ou reorganização cognitiva (...) do que foi assim transferido”* (PIAGET, 1976, p. 39).

6) a formação de operações: *“(...) a principal das novidades criadoras que o desenvolvimento cognitivo testemunha a partir desta estrutura regulatória geral (e que constitui o exemplo mais importante de equilibração majorante é a própria formação das operações (...))”* (PIAGET, 1976, p. 41).

Esses melhoramentos destacados por Piaget nos mostram que para além das construções realizadas pelo sujeito na relação direta com os objetos, existem as coordenações necessárias, no interior mesmo dos sistemas, para a passagem a patamares mais complexos no desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, na construção da autonomia intelectual, o que está em jogo juntamente com as construções realizadas no campo da dimensão social através da constituição das trocas intelectuais, são as equilibrações majorantes e as abstrações reflexionantes no processo de abertura de novos possíveis que se dão numa dimensão individual do processo porque se configuram enquanto sínteses produzidas pelo sujeito.

8.3. A Abstração Reflexionante

A teoria da equilibração cumpre um papel fundamental no seu sistema teórico e nos traz as dimensões construtiva e interacionista no sistema cognitivo a partir da sua estrutura que se desdobra em esquemas e em subesquemas que ao se diferenciar complexificam o sistema como um todo.

Sem deixar de lado a grande contribuição que a equilibração nos dá para a compreensão dos processos de auto-regulação e diferenciação dos sistemas cognitivos, a abstração reflexionante tem o potencial de explicar a reorganização desses sistemas no sujeito e a passagem a patamares superiores na construção do conhecimento, além de efetivar a crítica epistemológica em termos teóricos e empíricos explorando a categoria abstração pseudo-empírica que demonstra a partir de experiências físicas e lógico-matemáticas a construção realizada pelo sujeito.

Para explicar o processo de passagem de um patamar inferior para um patamar superior na reorganização do sistema cognitivo do sujeito, Piaget (1995) lança mão de algumas categorias:

(...) “abstração empírica”: “(...) a que se apoia sobre os objetos físicos ou sobre os aspectos materiais da própria ação, tais como movimentos, empurrões, etc.” (...); “abstração reflexionante”: (...) apoia-se sobre tais formas e sobre todas as atividades cognitivas do sujeito (esquemas ou coordenações de ações, operações, estruturas, etc.), para delas retirar certos caracteres e utilizá-los para outras finalidades (novas adaptações,

novos problemas, etc.). Assim, ela é reflexionante em dois sentidos complementares (...) Em primeiro lugar, ela transpõe a um plano superior o que colhe do patamar precedente (por exemplo, ao conceituar uma ação); e designaremos esta transferência ou esta projeção com o termo “reflexionamento”. Em segundo lugar, ela deve necessariamente reconstruir sobre o novo plano B o que foi colhido do plano de partida A, ou por em relação os elementos extraídos de A com os já situados em B, esta reorganização, exigida pelo processo de abstração reflexionante, será designada por “reflexão”. (PIAGET, 1995, p. 5-6).

Piaget (1995) ainda destaca a “abstração refletida” como um processo de “reflexão sobre a reflexão” no qual o sujeito é capaz de tematizar o processo de construção empreendido. No entanto, ao contrário das abstrações destacadas acima que ocorrem desde o nível sensório-motor, “o pensamento reflexivo” é possível em níveis superiores. (PIAGET, 1995, p. 6).

Outra categoria central nesse debate em torno da “abstração reflexionante” e da própria crítica epistemológica ao apriorismo e ao empirismo, é a “abstração pseudo-empírica”, pois ela demonstra que em determinado momento da construção do sujeito, as características que este retira do objeto são inferidas a partir das coordenações de suas ações. Ou seja: “(...) se a leitura destes resultados se faz a partir de objetos materiais, como se se tratasse de abstrações empíricas, as propriedades constatadas são, na realidade, introduzidas nestes objetos por atividades do sujeito”. (PIAGET, 1995, p. 6). Acabamos inferindo, portanto, que o resultado dessas coordenações não estão a priori nem no sujeito, nem no objeto, mas na interação entre ambos.

Dentro dessa perspectiva, no processo de interação, sujeito e objeto se transformam e a síntese produzida não aparece como um simples somatório de um com o outro e sim como uma integração, ou seja, cria-se, assim, algo novo que não estava nem no sujeito nem no objeto, mas é construído na relação entre esses.

Em termos epistemológico, portanto, após os processos de reflexionamento e de reflexão, tanto o sujeito quanto o objeto estão reformulados e se constituem como novo ponto de partida para novas construções.

8.4. A Construção de Novos Possíveis

A dedicação de Piaget na busca pela explicação da construção do conhecimento no sujeito, da passagem de um conhecimento ao outro, melhorado, e conseqüentemente, pela crítica epistemológica ao apriorismo e ao empirismo passou por algumas etapas importantes. Destas, destacamos três (03) marcantes em seu sistema conceitual: a explicação dos mecanismos de desenvolvimento culminando com a teoria da equilíbrio (01), no qual ele explica como o sujeito reorganiza suas estruturas a partir das regulações e compensações, buscando a diferenciação de seus esquemas e a integração desses a um sistema ampliado, entendido como totalidade. O detalhamento da explicação desse processo nos dá bem a dimensão de como o sujeito se organiza internamente na busca pela melhoria dos seus esquemas de compreensão da realidade.

Na sequência de seus estudos, com as discussões propostas na obra sobre “abstração reflexionante” (02) e mais tarde com o “possível e o necessário” (03) Piaget demonstrou, a partir da análise dos experimentos propostos às crianças, os aspectos da transformação das suas condutas em diferentes idades no sentido da produção de novidades. E mais, com a categoria “abstração pseudo-empírica” e com o tensionamento entre os processos extrínsecos (abstrações empíricas - figurativo) e intrínseco (abstrações reflexionantes – coordenações do sujeito – relações necessárias para constituir o todo) na formação dos possíveis, Piaget radicaliza a crítica ao empirismo e ao apriorismo e prova que o conhecimento não surge do objeto (conhecimento cópia) e nem do sujeito (estruturas prontas a priori) de forma isolados, mas sim da dinâmica da interação entre eles.

A proposta teórica dos possíveis, na epistemologia construtivista, acarreta a questão da produção de novidades e não somente às questões de melhoramento dos esquemas, subesquemas, sistemas e subsistemas, como abordado já na equilíbrio.

Aragón de Nevado (2001) sintetizou da seguinte forma esse aspecto da obra de Piaget:

O problema da produção de novidades, já abordado por Piaget nos trabalhos sobre a equilíbrio e abstração reflexiva, torna-se mais

especificamente estudado na “formação dos possíveis. Piaget (1985) afirma que o estudo dos possíveis cognitivos renova os modelos de equilíbrio, explicitando-o através de um dinamismo interno, específico do possível, em que cada atualização de uma nova ideia ou ação constitui ao mesmo tempo uma construção de novidades e uma abertura para outras possíveis (ARAGÓN DE NEVADO, 2001, p. 35).

Nesse contexto, então, na obra “O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança” (1985), a discussão gira em torno do melhoramento dos esquemas “presentativos” e “de procedimento”, resultando no esquema operatório enquanto síntese dos anteriores. Nesse sentido, os experimentos mostram que à medida em que melhoram os procedimentos das condutas das crianças, a representação dos objetos, ou seja, o esquema “presentativo”, também se modifica até a conservação da ideia de que é possível generalizar um procedimento para a compreensão de outros objetos e também chegar a um objetivo de várias maneiras.

De acordo com Piaget:

Serão ditos “presentativos” (e não somente representativos, pois podem ser também sensorio motores) os que dizem respeito aos caracteres simultâneos dos objetos e que se conservam em caso de composição (encaixe, etc.). Determinados pelas aquisições anteriores, esses esquemas podem mesmo destacar-se de seu contexto inicial. Os esquemas “de procedimento”, ao contrário, consistem em meios orientados para um fim (...) (PIAGET, 1985, p. 8-9).

Para explicar o processo de melhoramento dos esquemas, Piaget o denomina de abertura de possíveis, e interpreta a evolução dos sujeitos sob dois aspectos: 1) funcional, apresentando de que forma o mecanismo cognitivo funciona na abertura de um novo possível no sentido de um organizador da ação para o êxito; e 2) estrutural, no qual a abertura de um novo possível comporta uma estrutura de organização subjacente à conduta resultante que serve para a compreensão da ação ou do objeto.

Nessa perspectiva, Piaget destaca, sob o ponto de vista funcional: 1) o “possível hipotético”, quando há “mistura de ensaios válidos e erros”; 2) o “possível atualizável”, “selecionados em função dos resultados obtidos ou dos esquemas “presentativos” anteriormente organizados”; 3) o “possível dedutível”, “em função de variações

intrínsecas; e 4) o “possível exigível”, “quando o sujeito acredita realizáveis novas construções, mas sem encontrar ainda os procedimentos adequados” (PIAGET, 1985, p. 11).

Já sob o ponto de vista estrutural, Piaget afirma: 1) as “sucessões analógicas”, nas quais o sujeito parte de analogias avançando em sequência, tendo uma possibilidade de ação por vez relacionada a anterior em termos de semelhanças e diferenças comparando, assim, as situações; 2) os “co-possíveis concretos”, “onde diversos possíveis a serem atualizados são simultaneamente antecipados”, 3) os “co-possíveis abstratos”, nos quais o sujeito compreende que consegue fazer algumas ações entre muitas; e 4) o “co-possível qualquer”, no qual o sujeito compreende que há um número ilimitado de ações (PIAGET, 1985, p. 11).

Há um paralelo entre o desenvolvimento dos estádios cognitivos e a evolução dos possíveis. A partir dos experimentos explorados, Piaget (1985) destaca a relação entre os estádios e os tipos de abertura de novos possíveis. Assim sendo, nas condutas pré-operatórias nas quais há a ausência de reversibilidade, de transitividade e de fechamento, há o procedimento a partir dos “possíveis analógicos” nos quais o sujeito faz analogias baseadas, principalmente, nas semelhanças das situações, dos objetos ou ações. Já nas operações concretas, há de um lado a antecipação de ações constituindo os “co-possíveis concretos” e de outro lado, as deduções que culminam dos “co-possíveis abstratos”. Por fim, nas operações formais, além das deduções, os sujeitos apresentam um pensamento ilimitado na proposição da ação (concreta ou mental) operando assim por hipóteses, aqui aparece, portanto, a conduta relacionada ao “co-possível qualquer”.

No processo geral de desenvolvimento, à medida em que o sujeito constrói novos possíveis, vai diferenciando o possível, do necessário e do real. O próprio necessário também evolui concomitantemente à abertura de novos possíveis e a coordenação progressiva desses dois aspectos do desenvolvimento (possível e o necessário) culminam numa síntese que constitui o real.

Para os objetivos dessa tese, estamos considerando o aspecto da evolução dos possíveis, e nesse sentido, além de considerar a abertura de novos possíveis sob os aspectos funcional e estrutural, Piaget também destacou o papel das limitações no

processo de desenvolvimento cognitivo. Limitações essas que os sujeitos devem superar para avançar.

Conforme Piaget:

(...) Estas se prendem a uma indiferenciação inicial entre o real, o possível e o necessário, todo objeto ou matéria de esquema representativo aparecendo inicialmente ao sujeito, não apenas como sendo o que são, mas ainda como devendo necessariamente ser, o que exclui a possibilidade de variações ou mudanças. Essas “pseudonecessidades” ou “pseudo-impossibilidades” como as chamaremos não são, aliás, de modo algum, particulares da criança, pois as encontraremos em todas as etapas da história das ciências (PIAGET, 1985, p. 9).

Dentro dessa perspectiva, as teses de Aragón de Nevado (2001) e Turchiello (2017) propuseram operacionalizar a teoria da abertura de novos possíveis na análise dos processos de formação de professores. A primeira teve como universo empírico um curso de formação continuada e a segunda, um curso de formação inicial, em nível de graduação, as duas no contexto da educação a distância. Ambas destacaram a importância das “pseudonecessidades” e “pseudo-impossibilidades” no processo de desenvolvimento cognitivo.

Por um lado, Aragón de Nevado (2001), apontou como um dos elementos das condutas iniciais dos estudantes em formação o fato de apresentarem uma “série de afirmações sem justificativas, argumentações ou razões que as sustentassem, como se elas pudessem justificar-se por si mesmas (“pseudonecessidades”) (ARAGÓN DE NEVADO, 2001, p. 193). De outro lado, Turchiello (2017), mostrou que a impossibilidade de ser reflexivo, no início da formação, estava relacionada a não problematização da aprendizagem e da prática docente por parte das estudantes (p. 190).

Na análise da evolução dos possíveis nos cursos de formação destacados acima, as autoras destacam a progressiva tomada de consciência dos elementos teóricos e práticos envolvidos no processo de formação, assim como a mediação docente no sentido de trazer aspectos que auxiliassem na superação das “pseudonecessidades” e “pseudo-impossibilidades”.

Há ainda algumas teses e dissertações que trabalharam com a evolução dos possíveis nos sujeitos associando esse processo ao envolvimento destes em jogos. Esse é o caso de Piantavini (1999) que trabalhou com o jogo de regras e a construção de possíveis a partir de intervenções psicopedagógicas. Uma das intervenções estava relacionada à estrutura do jogo e outra a situações problematizadoras.

Conforme a autora:

A partir dos dados encontrados observou-se que as intervenções resultaram em diferentes possibilidades de construção de possíveis pelos sujeitos (...). Demonstrou-se que a forma de intervenção baseada em problematizações explícitas permitem situações mais férteis, para engendrar nos sujeitos patamares de construção de possíveis. (PIANTAVINI, 1999, p. 187).

Já Reisdoefer (2006), na sua dissertação, trabalhou com os jogos de regras na construção do conhecimento lógico-matemático e na evolução dos possíveis, concluindo que:

Ao buscar-se ligação entre a construção do conhecimento lógico-matemático, a evolução dos possíveis e o jogo, pretendeu-se demonstrar que o jogo deve priorizar muito mais a construção de estratégias cognitivas do que a obtenção do resultado final. A evolução dos estágios de pensamento e níveis de possíveis passam a ocupar o centro da atenção do trabalho docente. (REISDOEFER, 2006, p. 104).

Ambas dissertações nos remetem a compreensão de que as intervenções que priorizam o protagonismo dos sujeitos, seja nas ações concretas, seja na ação mental resultam em processos significativos na construção de possíveis.

No artigo “Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea” (1999), Pascual já chamava a atenção para uma abordagem integrada para analisar a autonomia trazendo pressupostos das relações interindividuais, da equilíbrio e dos possíveis para compreender o processo. E por mais que tenha ficado mais na exploração dos aspectos teóricos trabalhados por Piaget numa e na outra dimensão, o autor nos dá pistas para pensar o que a educação pode alcançar junto aos

estudantes como objetivo, ou seja, colaborar para o desenvolvimento de uma autonomia intelectual e moral a partir de uma proposta pedagógica interacionista.

Conforme Pascual, a autonomia intelectual se desenvolve a partir da articulação da estrutura, da gênese e do processo de equilíbrio. A partir desse contexto, o autor destaca algumas condutas do aluno cognitivamente autônomo: “sujeito curioso intelectualmente que não se contenta com explicações decoradas”; procura encontrar novas formas de resolver problemas do cotidiano”; “pensa, preferencialmente, sobre proposições e não apenas sobre a experiência fornecida pelos objetos concretos”; e “levanta hipóteses, pois a realidade pode ser pensada de forma diferente, a partir da compreensão dos possíveis. A realidade nada mais é do que uma das formas que os possíveis poderiam assumir” (PASCUAL, 1999, p. 5-6).

Notamos, assim, que Pascual lança mão da perspectiva da abertura de novos possíveis como referência na evolução do processo para se chegar a um estado “cognitivamente autônomo”. Mas, diferentemente do autor, encaramos a autonomia intelectual enquanto processo e incorporamos nesse conceito tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos relacionados às interações.

Nesse sentido, na análise da presente tese encontraremos a articulação de algumas das categorias teóricas de Piaget, tanto para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, exposta nas trajetórias cognitivas, quanto do desenvolvimento das interações, apontado nas trocas intelectuais.

9. O MÉTODO DA PESQUISA DA TESE

Esta tese está inserida no campo da pesquisa qualitativa por ter buscado compreender como ocorreu o desenvolvimento da autonomia intelectual das estudantes do CLPD pelo viés da exploração das construções realizadas nas trocas intelectuais e nas trajetórias cognitivas num determinado contexto de formação. Isso significa que privilegiamos a análise de textos (produções escritas) em detrimento da busca de dados estatísticos para explicar o fenômeno (BAUER, et. al., 2015).

Apesar do processo de desenvolvimento de cada uma das estudantes ter apresentado características próprias, acreditamos que é possível generalizar, numa perspectiva de generalização analítica (YIN, 2016), procedimentos metodológicos e resultados teóricos construídos a partir da análise empreendida na tese.

Yin (2016), faz importante problematização sobre a possibilidade de generalizar resultados encontrados em pesquisas qualitativas, dando enfoque às questões conceituais relacionadas às hipóteses e ao sistema teórico utilizado nesses estudos.

Nesse sentido, o autor esclarece a perspectiva da “generalização analítica”:

Pode-se definir generalização analítica como um processo em duas etapas. A primeira envolve uma afirmação conceitual mediante a qual os investigadores demonstram como os resultados de seu estudo provavelmente informam um determinado conjunto de conceitos, construtos teóricos, ou sequência hipotética de eventos. A segunda envolve aplicar a mesma teoria para implicar outras situações semelhantes, em que conceitos semelhantes podem ser relevantes. (YIN, 2016, p. 117).

Numa perspectiva de testar o sistema conceitual construído, diferentes pesquisas empreendidas por Piaget (1985; 1995) e outros pesquisadores como Inhelder (1977) nos mostram, a partir de evidências empíricas coletadas de diferentes maneiras, sejam por entrevistas clínicas, sejam através de manipulação de objetos que há uma mudança na lógica de pensamento dos sujeitos ao longo do tempo. Os estádios de desenvolvimento indicam uma sucessão de conquistas das crianças que a cada etapa vão constituindo as estruturas que reorganizam seu pensamento e sua maneira de agir, portanto sua conduta. Seguindo na mesma linha, entendemos que a autonomia intelectual - e a

abordagem teórica trabalhada na tese fundamenta tal posição - configurou-se numa síntese produzida no embate entre as relações interindividuais constituídas (as trocas intelectuais) e o desenvolvimento dos sujeitos em relação à transformação conceitual num processo de construção contínua, que junto ao desenvolvimento progressivo da coordenação de diferentes pontos de vista, resultaram nas trajetórias cognitivas.

No livro “Aprendizagem e estruturas do conhecimento” (1977), Inhelder, Bovet e Sinclair explicitaram os fatores que englobam a pesquisa clínica nos seus aspectos teóricos que fundamentam as hipóteses, a seleção dos sujeitos, a condução das interrogações clínicas e a análise dos resultados. Todo esse arcabouço, destacam as autoras serviram para fundamentar os “estudos transversais sobre a gênese das noções de conservação e sobre a das estruturas lógicas elementares” (p. 29).

Torna-se importante destacar que apesar da coleta de dados desta tese não ter se dado via interrogações clínicas, pelo fato deles já estarem disponíveis no início da pesquisa, por se configurarem na produção escrita dos estudantes, realizada no período entre 2012 e 2014, a construção do problema e da hipótese tiveram como referência central os postulados piagetianos em relação às construções dos sujeitos. Nesse sentido, portanto, a análise e as interpretações inerentes à tese podem ser relacionadas ao método clínico.

Delval (2002) destaca, ainda, entre outros pontos, a importância do conhecimento teórico no trato dos dados empíricos, de um lado já delineado nas hipóteses de trabalho e de outro na construção das categorias de análise que emergem a partir da confrontação com os dados, pois não é possível construir a priori a lógica que permeia as condutas dos sujeitos.

Sobre essa questão, Delval (2002) explica que:

Nossos objetivos e nossas hipóteses já direcionam a atenção para certos aspectos em detrimento de outros. Como repetimos tantas vezes, se não estamos buscando nada, não encontraremos nada, porém, ainda que nossos objetivos sejam precisos, não se podem extrair deles todas as categorias de respostas dos sujeitos, e é comum nos surpreendermos com respostas inesperadas. (DELVAL, 2002, p. 165)

Portanto, os objetivos e as hipóteses, construídos na articulação das dimensões teórica e empírica, indicam que no desenvolvimento dos sujeitos ocorre uma trajetória de evolução a partir de caminhos próprios, o que não se pode determinar antes da análise. No entanto, é possível pensar em diferentes etapas, apoiados na teoria, no processo de construção desses sujeitos.

Nesse sentido, as trocas intelectuais e as trajetórias cognitivas foram analisadas num espaço de formação de professores com o objetivo de compreender como esses aspectos contribuíram para o desenvolvimento da autonomia intelectual. É importante destacar que não houve a pretensão de classificar os sujeitos como autônomos ou não, mas sim, de compreender como, num determinado contexto, a construção se configurou. Por isso, também, não organizamos as trajetórias cognitivas em níveis e tentamos explicar como elas se configuraram ao longo do tempo de formação, pois cada uma das trajetórias configurou um caminho próprio de desenvolvimento.

Neste capítulo sobre o método da pesquisa, explicitamos, ainda, o contexto do desenvolvimento da autonomia intelectual. Nesse sentido, trouxemos algumas informações pertinentes ao CLPD, como o cenário de surgimento do curso, e alguns aspectos relacionados à pesquisa e à parceria com escolas públicas, ao currículo e às interações e à construção do conhecimento.

Apontamos também como procedemos em relação à seleção dos sujeitos analisados, à coleta e a organização dos dados da pesquisa, e ao modelo de análise estruturado nas duas dimensões abordadas e suas correspondentes categorias – as trocas intelectuais (dimensão social) e as trajetórias cognitivas (dimensão individual).

9.1. Situando o Contexto de desenvolvimento da autonomia intelectual: o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) da UFPel

Nos últimos anos, na conjuntura da reestruturação das universidades federais, a Universidade Federal de Pelotas aumentou tanto o número de cursos de graduação

quanto o número de estudantes, como destacam Maria Luiza Koglin e Maria da Graça Gomes Ramos (2012):

Os dados levantados junto à instituição mostram que em 2011 o número de alunos de graduação em regime presencial na UFPel, aproximava-se de 15 mil, (UFPel, 2011), enquanto que no ano de 2007 abrangia aproximadamente 8 mil alunos. A partir das informações obtidas, também é possível afirmar que até o primeiro semestre de 2012 a Universidade ultrapassou o número de cursos almejado criando um total de 48 cursos novos (KOGLIN; RAMOS, 2012).

No âmbito dessas iniciativas, a educação a distância contribuiu para que ela deixasse de ter uma ação local, e passasse a ser uma Universidade de projeção regional com turmas espalhadas por todo o Rio Grande do Sul e por algum tempo com atuação também em Santa Catarina e Paraná.

A partir desse contexto de expansão e interiorização do ensino superior público, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade da EAD (CLPD) foi criado. Entendendo que a inclusão social passa necessariamente pela democratização do conhecimento e das oportunidades de acesso a ele, propôs-se um curso de formação de professores que pudesse chegar a todas as regiões do Estado.

O CLPD iniciou suas atividades em dezembro de 2007, com sete turmas distribuídas em seis polos de apoio presencial da UAB no Rio Grande do Sul e um no Paraná. Entre 2008 e 2012 foram abertas mais 36 turmas espalhadas em 24 polos do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Ao todo foram 2400 vagas abertas, o que representava, em meados de 2012, aproximadamente 10% dos estudantes da Universidade.

Para atender esse universo, cada turma foi acompanhada por uma equipe docente, formada por: dois professores tutores¹⁸ presenciais (que receberam uma bolsa

¹⁸ O Tutor deve possuir formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior. Caso não comprove essa experiência, deve comprovar formação pós-graduada ou vinculação a programa de pós-graduação para poder exercer a função e fazer jus à bolsa mensal. Entre suas atividades e atribuições estão: mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes; apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos (no caso dos tutores presenciais); acompanhar as atividades discentes; participar das atividades de capacitação (<http://www.uab.capes.gov.br>).

de Tutoria Presencial do Sistema UAB) e dois professores tutores a distância (bolsa de Tutoria a Distância/UAB), articulados em torno de um professor formador (bolsa de Pesquisador I ou II/UAB¹⁹). Com atribuições diferentes, esses 05 professores planejavam, acompanhavam, orientavam e avaliavam os estudantes ao longo dos Eixos Temáticos²⁰ e das Etapas que estruturaram o currículo do curso.

Os professores (tanto tutores, quanto pesquisadores) possuíam formações acadêmicas diferentes para atender à demanda curricular do CLPD, tanto por uma exigência legal que instiga que a formação do pedagogo deva ser interdisciplinar como por uma necessidade concreta de buscar referenciais teóricos e empíricos de diferentes áreas do conhecimento para dar conta do processo de qualificação do conhecimento dos diferentes elementos objetivos e subjetivos na formação de professores para a Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA. Portanto, o corpo docente do curso foi configurado a partir de licenciados em Pedagogia, Ciências Sociais, História, Geografia, Matemática, Física, Letras, Artes, Música, Biologia, Educação Física, Filosofia. Muitos com especialização e mestrado em diferentes áreas do conhecimento.

9.1.1. Pesquisa e parceria no CLPD

Desde o início do curso, os estudantes realizaram uma parceria com uma escola pública local. A proposta de parceria feita aos estudantes instigou uma ação permanente, visando à construção conceitual que não partisse somente dos professores situados em

¹⁹ O Professor Pesquisador deve ter formação mínima em nível superior e experiência de um ano no magistério superior ou vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado. Atua nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB. Entre suas atividades e atribuições estão: elaborar os conteúdos; adequar material didático; desenvolver atividades docentes nas capacitações; desenvolver sistemas de avaliação dos alunos, desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades e curriculares; elaborar relatórios das atividades de ensino (<http://www.uab.capes.gov.br>).

²⁰ Conforme o Projeto Pedagógico de Curso: “O Eixo Temático é constituído pela definição de uma ou mais síntese(s) temática(s), considerada(s) essencial(is) e momento(s) importante(s) para a formação docente. O Eixo Temático do CLPD recebe o contributo de categorias, indicativos e referências de áreas específicas de conhecimento (áreas científicas) correlacionadas à(s) síntese(s) proposta(s) para estudo, pesquisa e fundamentação teórica.” (CLPD/UFPEL, 2010, p.35)

Pelotas. Essa ação buscava engajar os estudantes nos processos pedagógicos dos lugares onde viviam.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas no âmbito do CLPD partiram do pressuposto teórico-concreto de condição de sujeito das pessoas (professores, estudantes e parceiros) na construção do conhecimento objetivo e subjetivo do mundo e da realidade. As ações pedagógicas extraclasse, desenvolvidas junto às instituições públicas de ensino dos lugares onde os estudantes estavam, constituíram o elemento propulsor da construção das referências pedagógicas dos estudantes. Assim, para consolidar seu processo de formação, o estudante realizou movimentos de aproximação e construção de vínculos com uma escola pública urbana ou rural no município onde residia ou trabalhava.

Uma das preocupações atendidas por essas práticas foi trazer para o centro da formação docente as experiências educacionais e escolares dos graduandos. O enraizamento das práticas formativas foi viabilizado ao situar no cerne das reflexões a investigação educacional e as práticas colaborativas com as instituições e movimentos sociais locais. A centralidade da Investigação-ação²¹ como princípio educativo buscou:

[a] Valorizar o cotidiano da escola como campo de integração dos processos de ensino-aprendizagem; [b] Incorporar a pesquisa como metodologia de trabalho pedagógico de modo a favorecer a integração dos campos de saberes que compõem o currículo, desde o início do curso; [c] Enfatizar a diferença em suas dimensões políticas, poéticas e filosóficas e as implicações sociais para as pedagogias; [d] Significar os processos de aprendizagens a partir das experiências pessoais dos alunos de modo a criar situações interativas que os ajudem a superar o isolamento e lhes permitem construir comunidades de aprendizagens; e [e] Fortalecer vivências extracurriculares que favoreçam a criatividade e a invenção de novas práticas escolares (PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância – UFPEl/UAB, 2010, p. 18).

O objetivo central da formação para o trabalho docente foi evidenciado em quatro pontos fundamentais:

²¹ O princípio da Investigação-ação no CLPD esteve vinculado epistemológica e ontologicamente à perspectiva freireana de interação dialógico-problematizadora no sentido de buscar referências locais e concretas da realidade vivida, percebida e interpretada pelos sujeitos para dar seguimento à qualificação, via processos escolares, do conhecimento do mundo por esses mesmos sujeitos (BASTOS, 2008, p. 321).

[a] O conhecimento da escola como síntese de uma organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; [b] A pesquisa das condições históricas das famílias e dos próprios alunos, bem como da comunidade onde se situa a escola, como condição *sine qua non* para uma relação não homogeneizadora e impregnada de respeito à diversidade cultural das pessoas que constituem os quatro segmentos da instituição educativa: alunos, pais, funcionários e professores; [c] A aproximação solidária à comunidade escolar na qual se insere para realizar a parceria e desenvolver sua capacidade de trabalho docente e autonomia relativa; e [d] A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância – UFPel/UAB, 2010, p. 22-23).

Esses pontos foram construídos através da pesquisa enquanto investigação-ação – princípio educativo do curso – e projetaram como prática educativa central a efetivação de uma parceria, como destacado acima, com uma escola pública local.

A parceria objetivou:

[a] aproximar o estudante do curso a uma instituição educacional pública a sua escolha, a fim de se aproximar do entorno desta; [b] inserir o estudante na instituição educacional para aprender o modo de ser e vir-a-ser das relações e situações aí geridas, alimentadas, construídas e canceladas dentro dela; [c] sistematizar as referências discutidas pelo curso - no que se refere ao conhecimento da escola e do seu entorno – numa perspectiva histórica; [d] provocar o movimento de suspensão teórica, a partir da relação com a escola e das reflexões suscitadas pela parceria para serem discutidas no curso; [e] organizar estratégias de interação entre a escola e a comunidade; [f] levantar as palavras e expressões próprias do local; [g] reconhecer o pertencimento dos estudantes a diferentes formas de sociabilidade e localidades; [h] interagir com a comunidade; [i] perceber a realidade como síntese das relações subjetivas, objetivadas em diferentes abrangências; [j] compreender as diferentes abrangências dos fatos e das situações vivenciadas na escola (PPC do CLPD, 2010, p. 38-9).

Esses elementos evidenciaram a importância da parceria com as escolas públicas locais para a formação docente no CLPD. A prática da Investigação-ação junto com as instituições locais centralizou os estudos e reflexões dos estudantes. O acompanhamento e a sistematização dessas práticas tornam-se possíveis a partir da mediação via

Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA-MOODLE)²² e do acompanhamento pelos professores tutores presenciais, que coordenaram as aulas semanais nos polos de apoio presencial.

Por consequência, o progressivo envolvimento dos estudantes com as práticas de investigação-ação e parceria com as escolas públicas locais abriram múltiplas possibilidades de construção de categorias pedagógicas por parte deles e do grupo de professores que os acompanharam.

9.1.2. Currículo do CLPD

Para consolidar a formação docente a partir das práticas junto às escolas públicas, o CLPD foi estruturado a partir de um currículo inovador²³. Esse currículo precisava atender às demandas e necessidades apresentadas pelos estudantes, de modo a contextualizar a formação docente nos desafios apresentados em cada lugar atingido pelo curso.

A organização deste currículo foi articulada a partir de Eixos Temáticos e não de disciplinas. As discussões propostas foram focadas em temas centrais dos processos educativos e escolares. A partir do tema central do eixo, mobilizaram-se diferentes áreas do conhecimento (a pedagogia, a história, as ciências naturais, a sociologia, as artes, a economia, a psicologia, entre outras) para sustentar a discussão dos fenômenos históricos, sociais concretos, relacionados à educação, à escola e aos sujeitos. Por entender que esses processos se constituem em totalidades que trazem diferentes

²² O Moodle é um Course Management System (CSM), também conhecido como Learning Management System (LMS) ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ele consiste num aplicativo Web gratuito que os educadores podem utilizar na criação de sites se aprendizado eficazes (moodle.org).

²³ O currículo foi considerado na perspectiva da inovação por propor a discussão dos objetos de conhecimento da Pedagogia, por um lado, pela possibilidade de ultrapassar as barreiras disciplinares e colocar diferentes áreas do conhecimento em diálogo e por outro, pelo conhecimento do objeto partir necessariamente de como ele é apropriado por crianças, jovens e adultos, levando em conta sua realidade e contextos culturais e históricos, para a subsequente qualificação teórica dele.

dimensões, buscou-se compreendê-los e estudá-los de forma articulada, superando a fragmentação dos saberes.

Ao longo dos eixos temáticos e dos semestres foram foco de estudo através da pesquisa e da ação, temas relacionados: [a] à metodologia da investigação-ação; [b] às diferentes dimensões envolvidas na escola como: a gestão, os processos de ensino e de aprendizagem, o currículo, as relações internas e com a comunidade; [c] aos aspectos históricos, sociais e culturais do entorno da escola (comunidade onde se situa), e [d] à busca de referências concretas, históricas e teóricas, de diferentes linguagens construídas pelas crianças nas suas relações com diferentes objetos de aprendizagem e com outros sujeitos. Entre as linguagens trabalhadas no curso estão: oralidade; corporeidade e cultura lúdica; encenações, mímica e gestualidade; poesia e jogral; jogos coletivos; letramento: leitura e escrita; artes visuais; música, dança e movimento; mística, sentimento religioso; espaço e configurações históricas do território; pensamento lógico e expressões formais da lógica; relações interpessoais e sociais; relações constitutivas dos fenômenos naturais.

A partir dessa nova organização curricular tornou-se possível a contextualização das ações docentes aos desafios percebidos no conjunto de escolas com as quais os estudantes relacionavam-se. Dessa forma, a expectativa era de potencializar uma ação docente universitária não-bancária²⁴, e potencialmente transformadora, respeitando, assim, os movimentos cognitivos construídos pelos próprios sujeitos (crianças e adultos) envolvidos nos processos escolares.

O CLPD dedicou-se a organizar um referencial para um projeto de ensino que apontasse para as características e necessidades próprias dos sujeitos, colocando-o como alternativa à grade curricular e às listagens de conteúdo. Assim dedicou-se num processo, a partir da pesquisa da realidade concreta dos educandos das escolas públicas, de busca do objeto de conhecimento que está por trás das disciplinas escolares e outras esferas de pensamento, expressão e ação que são fundantes/formadoras e por isso, necessárias aos sujeitos.

²⁴ No sentido freireano.

Tendo em conta o grupo a que se destinou essa formação - educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, crianças de 0 a 10 anos, além do EJA - um desafio enfrentado foi o de entender como as crianças constroem as suas formas de pensamento e expressão. Este é um processo coletivo, por um lado, mas individual, por outro, pois se é a partir das relações com outros sujeitos que se consolidam os aprendizados, estes são sempre construídos individualmente.

Nesse sentido, as reflexões e problematizações realizadas junto aos estudantes do curso buscaram o desenvolvimento de referências que possibilitaram discutir algumas formas concretas de pensar e propor os processos de ensino e de aprendizagem, levando em conta as ações docentes a partir do aprendizado dos estudantes.

9.1.3. Interação e construção do conhecimento no CLPD

Para cumprir essa demanda curricular, as equipes docentes do CLPD, por um lado, tiveram a necessidade de encontrar estratégias que diminuíssem a distância entre os sujeitos desse processo de formação, atendendo uma especificidade inerente à educação a distância; e, por outro, pautaram temas teóricos e metodológicos de uma educação que se pretendia transformadora e que estivessem contextualizados nas ações de parceria.

A dinâmica de aprendizagem na EAD está, em muito, pautada pela fluidez das interações propostas no tempo e no espaço. Isso significa que para que o estudante do CLPD superasse a série de desafios e problematizações ao longo da sua formação, teve que construir uma organização do tempo diferenciada daquela que atende à demanda de um curso presencial.

Essa questão foi importante, pois trazia a dimensão da rotina de estudo e de trabalho construído colaborativamente entre estudantes e professores. A intenção foi possibilitar a construção do conhecimento numa perspectiva de consolidação progressiva da formação. Para tanto, foi proposto um conjunto de atividades, tarefas e leituras

organizadas através de diferentes **movimentos**²⁵ dentro dos Eixos Temáticos em cada semestre do curso.

Para atender essa proposta, foi preciso pensar na forma de interação possível e necessária, o que levou à reflexão sobre o uso de diferentes ferramentas do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA-MOODLE). Buscou-se, a partir delas, potencializar o diálogo entre os sujeitos do processo de construção do conhecimento e formação docente.

A interação entre estudantes e professores foi fundamental para consolidar a proposta dialógica de formação. Portanto, o uso das ferramentas do MOODLE precisou ser pensado no sentido de potencializar os movimentos interativos e dialógicos de professores e estudantes, fomentando a construção colaborativa do conhecimento pedagógico.

Nesse sentido, os **movimentos** foram organizados em atividades coordenadas e articuladas que estabeleciam um diálogo necessário entre estudantes, professores (tutores e pesquisadores) e os objetos de conhecimento. Constituíram-se, assim, num conjunto de propostas de investigação, ação e reflexão que perpassaram os indivíduos e deslocaram-se ao grupo.

Os **movimentos** foram pensados a partir das possibilidades e limites das diferentes ferramentas oferecidas pelo MOODLE²⁶. A escolha da ferramenta dependia da intencionalidade do movimento, que num momento instigava a reflexão individual, no outro, o debate coletivo entre estudantes e professores.

Rogéria Novo da Silva (2010) pontua que:

O desenvolvimento das atividades desta forma nos possibilita potencializar o espaço de formação como movimento que pretende ter, como ponto de partida, a construção realizada pelo estudante a partir da atividade anterior, superando a realização da tarefa como fim em si mesmo.

²⁵ As propostas de discussão (tarefas) realizadas junto aos estudantes do CLPD foram denominadas como **movimentos**. Para facilitar a leitura, os locais dos trechos retirados das produções escritas das estudantes selecionadas para a análise serão referenciados como movimentos/tarefas.

²⁶ Algumas das ferramentas mais utilizadas pelo CLPD foram: fórum, tarefa com anexo, tarefa on-line, diário, chat e troca de mensagens.

A partir das reflexões realizadas de forma progressiva e através de problematizações das atividades propostas, o estudante vai conduzindo seu próprio processo de construção do conhecimento, trilhando assim um caminho que não pretende ter fim em si, mas se constrói a cada nova atividade. (NOVO DA SILVA, 2010, 24).

Nesse sentido, o uso de determinadas ferramentas não foi feito apenas para usar a tecnologia disponível, mas, com o intuito de possibilitar ora uma reflexão individual, ora uma discussão coletiva. Estas, por si, confrontaram o estudante em relações específicas com o próprio objeto de conhecimento. Por isso, não de forma fechada, as ferramentas foram utilizadas em maior consistência em determinados momentos dos Eixos Temáticos, adequando-se aos processos das turmas e às necessidades individuais e coletivas.

No início de cada eixo, foram propostos movimentos que abriam a discussão dos temas centrais fazendo com que cada estudante mobilizasse suas concepções prévias e suas experiências para dialogar com o tema e com as problematizações feitas. Assim, foi proposto o que a teoria piagetiana categorizou como processo de desequilíbrio (PIAGET, 1975). Cada estudante foi confrontado pelo tema se questionando em relação aos seus entendimentos sobre o assunto. Para este fim, os espaços e os momentos coletivos foram bastante importantes, abrindo caminho para opiniões divergentes e para a construção comum de novos entendimentos e pontos de vista.

A partir deste movimento inicial passou-se ao debate de referências que possibilitaram aos estudantes encontrar respostas às perguntas iniciais e a resolver os conflitos surgidos nos momentos de embate de ideias. Foram movimentos de aproximação com outras discussões. Aqui, as ferramentas que possibilitaram uma relação mais próxima entre estudante e os referenciais empíricos e teóricos ganharam centralidade enquanto estratégia pedagógica.

Neste momento, coube um destaque ao papel docente. Assim como o grupo de estudantes, os professores tutores e pesquisadores tiveram o papel de questionar individual e coletivamente o grupo de estudantes, a ponto de levá-los à qualificação progressiva do seu conhecimento, auxiliando a identificação de pontos frágeis e pouco abrangentes, com potencialidade de ampliar-se.

Após estes momentos, foi preciso pensar nas formas como os estudantes sistematizavam os conhecimentos adquiridos, ou seja, buscou-se potencializar a capacidade de retomada das questões iniciais e, a partir das referências disponíveis, refletir, de maneira mais complexa, sobre o tema inicial. Neste momento foi preciso que os movimentos utilizassem ferramentas que permitiam aos estudantes a organização e a exposição da sua construção conceitual sobre a realidade investigada.

Nesse sentido, a inversão metodológica expressada num currículo inovador materializou-se cotidianamente e ganhou potencial transformador na articulação entre saber local, práticas de pesquisa e construção do conhecimento que pudessem potencializar a formação de docentes protagonistas das ações e reflexões sobre os desafios que enfrentam na sala de aula, escola e comunidade.

9.1.3.1. As problematizações temáticas

Durante os três (03) anos de curso analisados²⁷, nas trajetórias cognitivas, especificamente nos eixos de APE e no CTC, foram problematizadas questões relacionadas à Escola como: a prática docente, a relação entre professor e aluno, o ensino, a aprendizagem, o planejamento, a avaliação, a gestão, a parceria e os sujeitos pertencentes à comunidade escolar como professores, estudantes, gestores, servidores e familiares.

Todos esses temas foram pensados e organizados pelas estudantes tendo a *pesquisa* como elemento articulador²⁸. Nesse sentido, os eixos de APE, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foram propostos enquanto eixos metodológicos que

²⁷ Os dados referentes ao 1º e 2º semestres do curso (1º ano) estão vinculados a uma versão do moodle antiga que não se encontra mais disponível para acesso, portanto não foi possível contar com as produções escritas nem dos fóruns nem dos movimentos/tarefas dos estudantes nesse período do curso. Por esse motivo, consideramos como marco inicial da pesquisa o 3º semestre do CLPD que se encontra na versão do moodle que ainda permite acesso.

²⁸ A ideia de articulação aqui refere-se ao fato de que os elementos estudados nos eixos analisados partem da pesquisa enquanto instrumento de busca de dados e reflexão prática e teórica da realidade da escola e dos sujeitos. Nesse sentido, tal ideia de pesquisa se apresentou de forma diferente da pesquisa dita acadêmica.

visavam, a partir da parceria com as escolas públicas locais, oferecer instrumentais empíricos e teóricos para a reflexão dos estudantes.

Para entender a análise das trocas e das trajetórias, torna-se importante fazer alguns esclarecimentos sobre os movimentos/tarefas solicitados aos estudantes. Salientamos que o foco da análise não é o CLPD em si, no entanto trazer as questões problematizadas pelo curso se faz necessário para compreendermos o contexto das produções escritas empreendidas pelas estudantes sujeitos da pesquisa.

9.1.3.1.1. Abordagem de Pesquisa III e IV (3° e 4° semestres)

As propostas de movimentos/tarefas nesses eixos estavam relacionadas, de um lado, à sistematização das discussões metodológicas realizadas na etapa anterior do curso (1° e 2° semestres), e de outro, à problematização dos processos de ensino e de aprendizagem a partir da pesquisa em andamento junto às escolas parceiras. E por fim, a proposta final era que os estudantes organizassem esses elementos numa das ações centrais do trabalho docente – o planejamento. De forma concomitante com os movimentos/tarefas que traziam a reflexão mais individual, ao longo dos eixos temáticos também foram propostos fóruns de discussão que traziam problematizações próximas às temáticas dos movimentos/tarefas, inclusive servindo de suporte para as reflexões individuais.

O primeiro movimento/tarefa denominado “Categorias e Conceitos CLPD” teve como intenção provocar um movimento de organização e sistematização dos achados de pesquisa iniciada na etapa anterior do curso, ou seja, 1° e 2° semestres. Já o segundo movimento/tarefa – “A serviço de quê, de quem estou me formando em Pedagogia?” – buscou uma reflexão crítica dos estudantes a partir do confronto da escola atual com a escola desejada, pensando nos processos e sujeitos que ali se constituem ou poderiam se constituir. E por fim, no terceiro movimento/tarefa, os estudantes, a partir da sistematização dos dados da pesquisa e da reflexão crítica sobre a formação docente, iniciaram a discussão sobre o planejamento de ações e estratégias de ensino coerentes com a compreensão que tinham sobre processo de aprendizagem.

9.1.3.1.2. Abordagem de Pesquisa V e VI (5° e 6° semestres)

Os eixos APE V do 5° e APE VI do 6° semestres foram marcados por uma sistematização dos elementos buscados na escola através da pesquisa com o objetivo de, por um lado, compreender a gestão e como esse aspecto influencia os processos de ensino e de aprendizagem, e por outro organizar os dados da turma, obtidos através da observação e dos diálogos travados junto à professora da escola parceira, em que foi realizado o primeiro estágio curricular obrigatório, trazendo novamente a questão do planejamento. Da mesma forma que nos semestres anteriores, nesse momento também foram realizados fóruns de discussão com o debate de temas que serviram de apoio aos movimentos/tarefas individuais dos estudantes.

O movimento/tarefa “Estágio em Gestão Escolar - foco, caminhos e perspectivas”, dando seguimento à pesquisa na escola, solicitou uma observação e um diálogo próprios às questões tratadas na gestão escolar. Já o movimento/tarefa “O que as Diretrizes nos dizem?” teve como intenção problematizar as questões do “cuidar” e do “educar”, uma demanda de muitos municípios do Rio Grande do Sul que ainda estavam em processo de adaptação às novas demandas e orientações feitas à Educação Infantil. Para fechar o eixo de APE VI do 6° semestre, foram propostos dois movimentos sobre planejamento, um mais reflexivo apontando elementos que devem compô-lo, e outro colocando em diálogo os dados levantados, junto à turma observada da escola parceira, com uma proposta de planejamento, já apontando aspectos para o estágio docente.

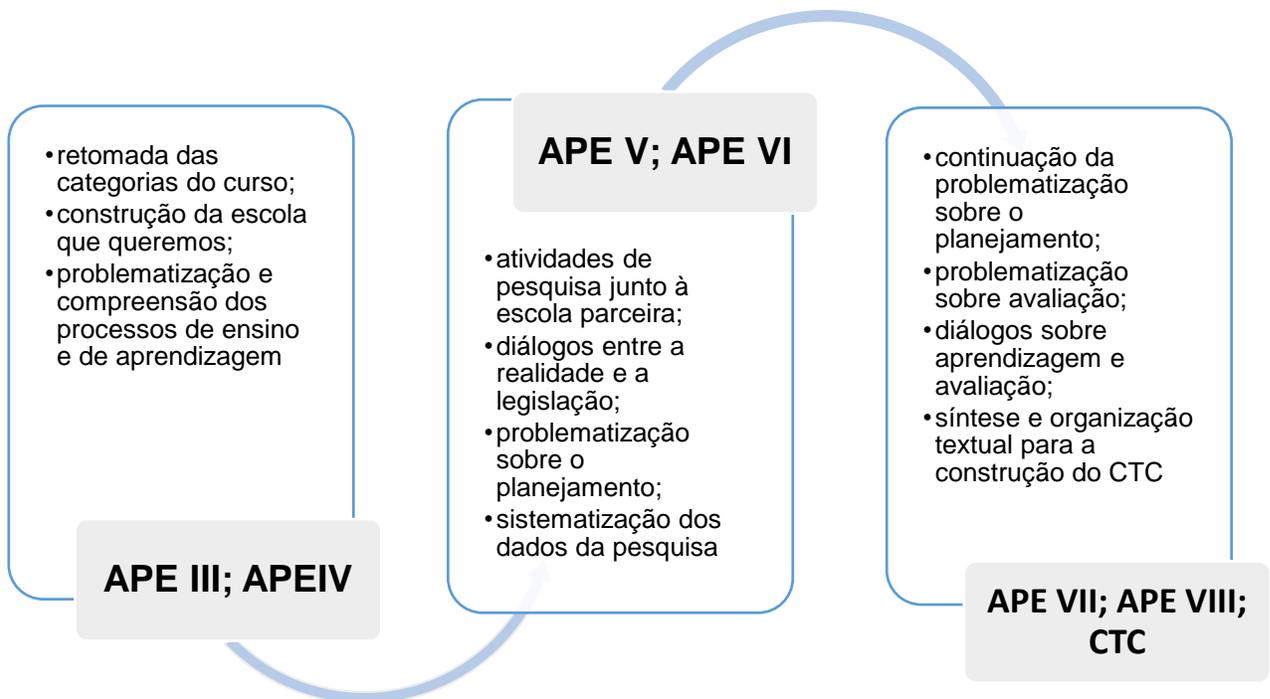
9.1.3.1.3. Abordagem de Pesquisa VII e VIII e Conceituação da Trajetória do Curso (7° e 8° semestres)

Essa etapa do curso foi marcada pela sistematização das discussões realizadas sobre planejamento, aprendizagem, ensino, avaliação e pesquisa. Inclusive, em APE VII do 7° semestre, foi realizado um fórum de discussões específico sobre planejamento. Essas reflexões foram provocadas a partir dos elementos organizados pela pesquisa (ao

longo dos seis (06) semestres anteriores) e pelos estágios realizados na escola, e que serviram de subsídios para a produção da Conceituação da Trajetória no Curso (CTC), trabalho final do CLPD.

Observamos que os movimentos/tarefas do último ano de curso (7º e 8º semestres) buscavam a produção de sínteses por parte dos estudantes, provocando a reflexão prática e teórica sobre o planejamento articulado com a avaliação. Por fim, para a escrita do CTC, houve duas orientações pontuais, uma voltada a indicar a organização dos dados e das informações a serem exploradas na escrita e a outra que recomendava uma síntese a partir da análise dos elementos que compõem o trabalho docente observados, vivenciados e refletidos ao longo do curso, nesse momento não só das produções dos eixos de APE, como dos outros eixos também.

Esquema 1: Esquema das problematizações temáticas (fóruns e movimentos/tarefas do CLPD/UFPel):



Fonte: Esquema construído pela autora da tese a partir das informações retiradas do AVEA/MOODLE do Curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância.

9.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA

No debate sobre método na pesquisa social, há autores que sustentam a ideia de que a construção da amostra²⁹ obedece à dinâmica da própria pesquisa, da problemática e dos objetivos que ela abarca. Ou seja, não existem regras fixadas a priori, mas sim uma série de cuidados - relacionados à análise que se pretende realizar - que devem ser levados em conta no momento da escolha dos indivíduos ou dos outros tipos de unidades de análise que formarão a amostra ou o corpus.

Uwe Fick (2004) argumenta que as decisões referentes à escolha, à limitação dessa escolha (tamanho da amostra) e a reunião do material empírico dependem, de um lado de como se processará a coleta dos dados e a interpretação destes e de outro, da referência teórica que o pesquisador utiliza para desenvolver sua pesquisa. Portanto, diferentemente da representatividade buscada na pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa tem por objetivo, no ponto de vista do autor, uma análise mais aprofundada que traga questões relevantes para a pesquisa, o que não é constatado a priori (FLICK, 2004).

A proposta que o autor traz é a “*seleção gradual como princípio geral na pesquisa qualitativa*” (FLICK, 2004, p. 81), na qual o princípio básico para selecionar, de forma intencional, os casos a serem investigados é a observação de critérios concretos relacionados com o conteúdo da amostra levando em conta a relevância desses casos e não, necessariamente, a sua representatividade.

A partir dessa proposta, Flick, então, conclui que a pesquisa qualitativa visa obter informações relevantes, cobrir a maior dimensão possível de um campo e realizar análises com uma maior profundidade (FLICK, 2004).

Nesse sentido, num universo grande de sujeitos, como é o caso do CLPD que contou com 05 (cinco) turmas, a proposta foi fazer a análise do processo empreendido

²⁹ FLICK, Uwe. Estratégias de Amostragem, in: **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004, p. 76-86.

no polo de Santana de Boa Vista³⁰ da turma 4³¹ (iniciada em dezembro de 2010 e encerrada em dezembro de 2014). Admitindo o critério de relevância da análise para a pesquisa, a seleção de apenas 01 (um) polo, por mais que possa não representar o universo, composto por todos os sujeitos do curso, já indica elementos importantes do processo enquanto totalidade, sendo assim, a escolha do polo de Santana da Boa Vista efetivou-se pela proximidade do mesmo em relação à cidade de Pelotas, cidade de minha atuação como docente da Universidade Federal de Pelotas.

Nesse contexto, a escolha do polo demonstrou operacionalmente ser mais simples perante a necessidade eventual de conversas com as egressas e professoras presenciais, o que se efetivou num encontro para esclarecer os objetivos da pesquisa e buscar o aceite e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido em dezembro de 2016 das três (03) estudantes que tiveram suas trajetórias cognitivas analisadas para a tese; e ao longo de 2018 por contato virtual para o consentimento dos outros sujeitos que configuram a análise da tese (outros estudantes do polo e as professoras tutoras e pesquisadora).

Outro fato relevante para a escolha desse polo foi a minha aproximação com os docentes que trabalharam, a distância, junto a ele. A equipe docente a distância participou ativamente das reuniões pedagógicas do curso e fez um acompanhamento efetivo das estudantes.

Diante da problematização sobre os critérios de seleção dos sujeitos na pesquisa qualitativa, cabe destacar que foi necessário para a análise da tese fazer três (03) tipos de seleção. O primeiro está relacionado ao grupo no qual foram observadas e analisadas as trocas intelectuais, sendo necessária assim a leitura da produção escrita de todos os estudantes pertencentes ao polo de Santana de Boa Vista, assim como todos os professores (tutores e pesquisadores) que integraram a equipe docente que acompanhou a turma no período analisado. Em segundo lugar, para dar conta da análise da dimensão

³⁰ O polo de Santana da Boa Vista, turma 4, iniciou com 50 estudantes e encerrou com a colação de grau de 34.

³¹ Fizeram parte da turma 4 do CLPD, os seguintes polos/municípios: Arroio dos Ratos, Balneário Pinhal, Cacequi, Cachoeira do Sul, Camargo, Cerro Largo, Constantina, Encantado, Herval, Itaqui, Jaquirana, Novo Hamburgo, Panambi, Picada Café, Quaraí, Rosário do Sul, São Francisco de Paula, Santana da Boa Vista, São João do Polêsine, São Sepé, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Seberí, Serafina Corrêa

individual do desenvolvimento da autonomia intelectual, selecionamos três (03) estudantes do polo, das quais buscamos interpretar as trajetórias cognitivas no curso. E, por fim, a terceira seleção buscou destacar algum professor (tutor ou pesquisador) que acompanhou a turma no primeiro ano de curso (1° e 2° semestres) para a realização de uma entrevista semi-estruturada.

Por outro lado, o primeiro critério utilizado para selecionar as estudantes, para a análise individual para a pesquisa foi a avaliação do desenvolvimento destas ao longo do curso. Em conversa com a equipe docente que acompanhou o polo, foi solicitado que apontassem estudantes a partir das avaliações das equipes docentes: 1) de estudantes que tiveram bom desempenho³² ao longo do curso; 2) de estudantes que iniciaram com baixo ou médio desempenho e terminaram com bom desempenho; 3) de estudantes que avançaram no desempenho, mas que não superaram algumas dificuldades.

A partir dessa classificação, destacamos um grupo de doze (12) estudantes. Após a reunião de esclarecimento sobre a pesquisa e de consentimento para participar dela, descartamos três (03) estudantes por não termos conseguido contato e mantivemos as nove (09) estudantes que compareceram à reunião e que assinaram o Termo de consentimento. Após a leitura das produções escritas das nove (09) estudantes, destacamos as três (03) estudantes que direcionamos para a análise das trajetórias cognitivas. Essa escolha se deu por dois (02) critérios: 1) pela saturação dos elementos que aparecem no processo, que se mostraram repetitivos à medida que íamos organizando a análise a partir da interpretação teórica; e 2) pelo fato dessas três (03) trajetórias ilustrarem, apesar das regularidades na evolução dos possíveis, processos diferenciados na maneira como articularam os conteúdos discutidos nos fóruns e nos movimentos/tarefas.

Outra questão importante a ser destacada refere-se ao consentimento livre e esclarecido³³ das pessoas que participaram da pesquisa, assim como da coordenação do curso. No termo, foi destacado o objetivo daquela, bem como os repositórios dos quais

³² Torna-se importante destacar que a ideia de desempenho não está relacionada com os conceitos obtidos ao longo do curso, mas sim com o progressivo envolvimento e qualificação nas discussões, na pesquisa/parceria e nas reflexões propostas.

³³ Encontram-se no apêndice dessa tese os termos de consentimento que foram submetidos aos sujeitos selecionados para a pesquisa.

foram retiradas as informações pertinentes para a análise, esclarecendo também que não haveria identificação dos sujeitos³⁴ e que as trocas de mensagens e postagens pessoais não foram utilizadas para a pesquisa, somente as escritas que continham conteúdos referentes à construção das trocas intelectuais e do processo de construção do conhecimento.

9.3. A COLETA E A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A coleta de dados foi realizada junto ao Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) no moodle acadêmico utilizado pelo CLPD. Foram retiradas informações dos eixos temáticos: “Abordagem de Pesquisa em Educação” (APE) nos seis (06) semestres, a partir do 3º, por não ter acesso aos 1º e 2º semestres, como já justificado anteriormente; e “Conceituação da trajetória no Curso” (CTC), totalizando assim sete (07) eixos temáticos. Juntamente com as produções escritas, foi necessário realizar uma entrevista com o professor pesquisador que acompanhou a turma em parte do primeiro ano de curso (1º e 2º semestres) a fim de compor o contexto das trocas intelectuais.

Justificamos a escolha das produções escritas em APE pelo fato desses eixos terem funcionado como eixos metodológicos em que foi problematizada a questão da pesquisa enquanto objeto tematizado e enquanto prática junto às escolas parceiras dos estudantes. Isso não significa que em outros eixos temáticos essa questão não tenha sido abordada e que não haja produção de um material rico nas trocas e nas trajetórias. Entretanto num contexto de abundante material, foi necessário fazer uma seleção no sentido de delimitar um corpus de análise.

Sendo assim, as informações que compõem os dados empíricos das trocas intelectuais foram retiradas das postagens de sete (07) fóruns realizados em cinco (05) eixos temáticos de APE (APE III, IV, V, VI e VII), sendo que em APE VI (sexto semestre

³⁴ Os estudantes selecionados para a pesquisa foram identificados por letras, sendo que as três estudantes que tiveram suas trajetórias cognitivas analisadas foram definidas como “A”, “B” e “C” e o restante com “D”, “E”, etc. Já os professores foram identificados com as siglas PP para Professor Pesquisador e PT para Professor Tutor, seguidos por números.

do curso), foram analisados três (03) fóruns. Já, as produções escritas que compõem as trajetórias cognitivas, além de estarem situadas nos fóruns descritos acima, também estão localizadas a partir da realização dos movimentos/tarefas dos eixos de APE e da realização do CTC.

Todas essas produções foram organizadas e analisadas a partir do software Nvivo³⁵, no qual foi possível ao longo da leitura fazer marcações nos textos dos conteúdos necessários à interpretação realizada. Nesse sentido, o procedimento de organização se deu por alguns procedimentos, que foram: 1) coleta e armazenamento de todas as produções escritas dos fóruns selecionados em pastas identificadas a cada fórum correspondente; 2) coleta e armazenamento de todas as produções escritas das nove (09) estudantes inicialmente selecionadas para a pesquisa em pastas que identificavam cada uma delas, assim como a qual eixo temático correspondiam; 3) construção dos “nós” e “subnós” que corresponderam, de um lado, às categorias definidas no projeto de pesquisa e construídas a partir do referencial teórico tanto para as trocas intelectuais, quanto para as trajetórias cognitivas; e de outro lado às estudantes e às temáticas abordadas para não se perder a referência sobre quem produziu determinada escrita e nem sobre o assunto que estavam tratando.

Após a organização dos dados no Nvivo e a criação dos “nós” e “subnós”, a leitura foi realizada com o auxílio, então, da marcação dos “nós” que representavam as categorias, as estudantes e as temáticas, tanto no material dos fóruns para compor as trocas intelectuais, quanto nas produções individuais que serviram como base empírica para a explicitação das trajetórias cognitivas. Destacamos, assim, a pertinência da utilização de tal software na organização e leitura dos dados para posterior auxílio na busca dos escritos específicos para compor a interpretação teórica, já que as marcações já indicavam as categorias pensadas.

³⁵ Conforme BAUMGARTEN, et. al.: “Em termos de funcionamento, o NVivo herdou o princípio básico do NUD*IST que é a codificação dos textos selecionados como material empírico visando posterior recuperação (code and retrieve). A codificação implica a criação de códigos, que podem ser comparados às pastas de um sistema operacional, nos quais serão armazenados índices de referência (indexadores) que se vinculam às porções do texto que compõem o material empírico” (BAUMGARTEN, et. al., 2007, p. 412).

Cabe destacar, também, que foi necessária uma série de ajustes nos “nós” e “subnós” à medida em que a leitura dos dados e da teoria avançava, o que acarretou na releitura constante do material empírico.

9.4. O MODELO DE ANÁLISE

A presente tese situa-se no campo da pesquisa qualitativa, como já destacado anteriormente, por propor compreender um processo construído num determinado contexto, sem a pretensão de classificar os sujeitos, mas que buscou no enfrentamento da teoria com a realidade empírica explicar o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Nesse cenário, o problema de pesquisa foi definido enquanto problemática teórica e empírica, a partir da qual estabeleceram-se as articulações teóricas necessárias que serviram para fundamentar o método de pesquisa (principalmente no que tange a análise dos dados), e demonstra o caráter de transformação que ocorreu nas trocas intelectuais e na construção das trajetórias cognitivas num determinado contexto de formação. Consequentemente, a pesquisa se viabilizou no sentido da análise justamente porque buscou compreender um processo já construído.

Como consequência desse contexto, apreendemos, no processo de desenvolvimento intelectual, as trajetórias cognitivas interpretadas à luz da teoria dos possíveis de Piaget (1985) nas quais inferimos o mecanismo de construção engendrado por cada uma das estudantes analisadas.

Para a composição do modelo de análise, então, foi de fundamental importância definir as categorias de constituição da autonomia intelectual para esse estudo e, de que forma elas foram pensadas enquanto operadores do desenvolvimento empreendido pelas estudantes. Assim como foi importante, também, a definição dos descritores que compõem essas categorias para a análise das escritas produzidas pelas estudantes que estruturaram tanto as trocas intelectuais quanto as trajetórias cognitivas realizadas ao longo curso.

Nesse sentido, a compreensão sustentada na tese parte do pressuposto de que as categorias referentes às trocas intelectuais e às trajetórias cognitivas foram fatores

centrais no processo de análise, e foi a partir delas que foram interpretadas as produções escritas de todos os sujeitos do polo nas trocas intelectuais e das estudantes selecionadas para a análise das trajetórias cognitivas.

9.4.1. Categoria de análise da dimensão social: o contexto das trocas intelectuais

De acordo com Piaget, as relações interindividuais também passam por transformações ao longo do desenvolvimento do sujeito. Trabalhamos na parte teórica desta tese que o indivíduo passa de uma condição egocêntrica nas relações intraindividuais e, à medida que vai descentrando, passa pela heteronomia para depois alcançar a autonomia. As relações de cooperação ao mesmo tempo que contribuem, são resultado dessas mudanças e atingem o equilíbrio quando três condições são asseguradas nas interações: um sistema comum de sinais; a conservação das proposições; a reciprocidade de pensamento. Enquanto essas condições não são estabelecidas temos desequilíbrio nas interações, o que não significa que não se caminhe em direção a esse equilíbrio, pois há uma série de ajustes realizados ao longo do processo para se chegar a tal condição.

O contexto das trocas intelectuais se constituiu, juntamente com os movimentos/tarefas, no cenário em que as trajetórias cognitivas ocorreram. Nessa perspectiva, destacamos os espaços e as trocas intelectuais ocorridas no curso com o objetivo de expor como os estudantes construíram as relações, já que nossa hipótese é de que tais trocas integram o desenvolvimento da autonomia intelectual, assim como o movimento individual de construção do conhecimento.

Indicamos assim, para a análise realizada para a tese, duas (02) categorias que, articuladas, configuraram as trocas intelectuais construídas no curso, que foram: a formação do grupo: os valores em jogo; e o engajamento nas trocas intelectuais.

Quadro 1: Quadro síntese das categorias das trocas intelectuais (dimensão social)

DIMENSÃO SOCIAL – O CONTEXTO DAS TROCAS INTELLECTUAIS	CATEGORIAS	
	A formação do grupo: os valores em jogo	O engajamento nas trocas intelectuais
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sistema comum de sinais; ➤ Reciprocidade no pensamento; ➤ Conservação das proposições 	<ul style="list-style-type: none"> • Adesão aos espaços de discussão; • Construção de valores; • Transformação das condutas egocêntricas; • Tendência a relações mais horizontais 	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganização da escrita dos estudantes em função das trocas; • Mediação dos professores; • Dinâmica das argumentações e contra-argumentações (outros pontos de vista possíveis)

Fonte: autora da tese.

9.4.2. Categoria de análise da dimensão individual: as trajetórias cognitivas

O outro fator do processo de desenvolvimento da autonomia intelectual, definido para esta tese, foi o desenvolvimento dos sujeitos em relação a noção de *pesquisa* como elemento integrante do trabalho docente, no âmbito conceitual e da prática, assim como a transformação conceitual em relação a outras temáticas discutidas nos eixos temáticos analisados.

Sendo assim, assumimos como estratégia metodológica expor o desenvolvimento a partir do delineamento da trajetória das construções empreendidas pelas estudantes. Por isso, definimos como trajetórias cognitivas os caminhos percorridos por cada uma das estudantes selecionadas para a análise. Foi importante também, subdividir a análise em três (03) etapas, que denominamos como momentos (Momento Inicial, Momento de Transição e Momento Final) aos quais correspondem o 2º, 3º e 4º anos de curso, respectivamente. Essa subdivisão mostrou-se pertinente por nos permitir mostrar o desenvolvimento, a partir da abertura de novos possíveis, ao longo do tempo.

Conseqüentemente, nas trajetórias cognitivas, privilegiamos na análise os elementos já discutidos teoricamente a respeito do processo de equilíbrio desdobrado nas ações de integração e diferenciação dos esquemas reorganizados pelas estudantes,

e que resultou na abertura de novos possíveis fundamentando a transformação de seus pensamentos em relação aos temas problematizados.

Respeitando a construção conceitual dos possíveis realizada por Piaget (1985), destacamos como categorias: a abertura de novos possíveis; e as coordenações.

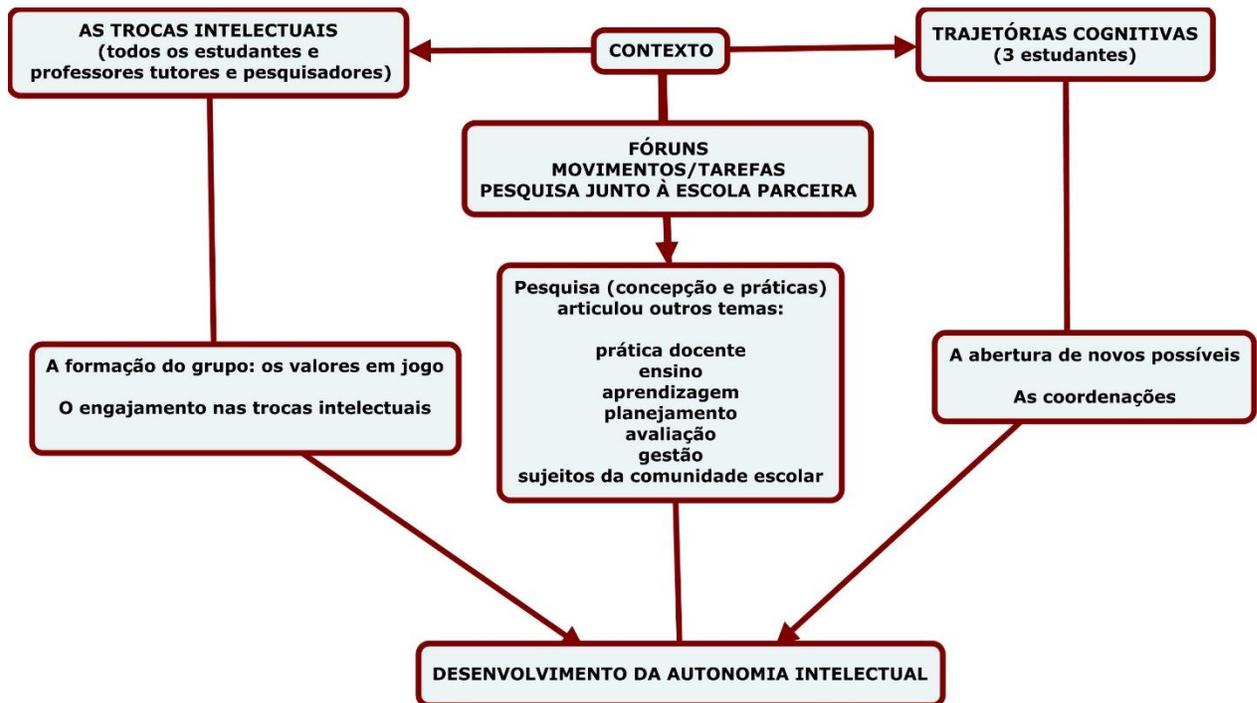
Quadro 2: Quadro síntese das categorias das trajetórias cognitivas (dimensão individual)

DIMENSÃO INDIVIDUAL – TRAJETÓRIAS COGNITIVAS	CATEGORIAS	
	Abertura de novos possíveis	Coordenações
	<ul style="list-style-type: none"> • Pseudonecessidades/pseudo-impossibilidade • Possível exigível; • Sucessões analógicas; • Co-possível concreto; • Co-possível abstrato; • Co –possível qualquer 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de coordenação de diferentes pontos de vista; • Coordenação de diferentes pontos de vista

Fonte: autora da tese.

Esquema 2: Esquema do modelo de análise

Construímos um esquema para visualizar todos os pontos que foram considerados na análise dos dados com o objetivo de compreender como ocorreu o processo de desenvolvimento da autonomia intelectual das estudantes no CLPD.



Fonte: autora da tese.

10. ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INTELECTUAL DAS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFPEL

O processo de desenvolvimento da autonomia intelectual foi analisado a partir de duas dimensões: uma social que se deu a partir das trocas intelectuais no curso e a outra individual exposta através das trajetórias cognitivas nas quais ocorreram a construção de possíveis e a progressiva coordenação de diferentes pontos de vista³⁶. A exposição de tais construções explora as produções escritas empreendidas nos eixos de Abordagem de Pesquisa em Educação (APE) e da Conceituação da Trajetória no Curso (CTC) em três momentos subsequentes do curso. O contexto de produção das estudantes, que aparece tanto nas trocas intelectuais quanto nas trajetórias cognitivas, foi composto pelas relações estabelecidas a partir dos fóruns de debates, das aulas presenciais, dos feedbacks, dos diálogos na escola parceira e também pelas problematizações temáticas realizadas no CLPD.

Na dimensão social, a abordagem privilegiou a forma como o grupo (turma de Santana da Boa Vista) foi se constituindo e se consolidando ao longo do tempo em relação às trocas intelectuais, com o objetivo de construir coletivamente códigos comuns que funcionassem como referência para os debates em torno da compreensão dos fenômenos relacionados à formação docente. A partir da formação desse grupo, apreendemos o envolvimento nas relações dos estudantes e das professoras tutoras e pesquisadora de um modo geral e em particular das estudantes selecionadas para a análise da tese. Dentro desse cenário, o equilíbrio (a cooperação) nas relações não foi algo pré-estabelecido no grupo, mas sim consequência dos confrontos de ideias, posições e reposicionamentos que levaram a coordenações progressivas dos diferentes pontos de vista, resultando, em alguns momentos, na integração efetiva dos elementos discursivos em jogo, pelos diferentes sujeitos.

³⁶ A coordenação de diferentes pontos de vista incorporada nas trajetórias cognitivas também compõe a dimensão social já que aparece como uma síntese a partir das trocas intelectuais.

Já na dimensão individual, nas trajetórias cognitivas, apreendemos, de um lado, algumas características próprias a cada uma das três (03) estudantes selecionadas para a análise, principalmente no que tange à organização dos conteúdos abordados, verificando a importância dada aos temas discutidos; e de outro, inferimos o que existe de comum a todas elas no processo de desenvolvimento – os mecanismos de construção e as estruturas de pensamento subjacentes à organização em cada momento do curso, assim como a transformação no pensamento através da abertura de novos possíveis.

Torna-se importante destacar, mais uma vez, que a coordenação de pontos de vista, num movimento individual, integrou as trajetórias cognitivas a partir das trocas intelectuais travadas, como por exemplo: nos fóruns de discussão no AVEA; nas trocas estabelecidas com as professoras tutoras e pesquisadora através dos feedbacks das tarefas individuais; nas leituras, tanto obrigatórias, como sugeridas e voluntárias realizadas pelas estudantes; bem como na parceria formada com as escolas públicas locais com as quais foi estabelecida uma série de conversas e de observações incorporadas nas produções empreendidas individual e coletivamente.

Na sequência da análise dividimos o texto em três partes descritas a seguir: o contexto das trocas intelectuais; b) as trajetórias cognitivas; e c) a síntese e discussão dos resultados da análise.

10.1. AS TROCAS INTELECTUAIS

A análise das trocas realizadas no curso levou em conta as condições destacadas por Piaget (1973) para haver o equilíbrio nas relações e efetividade da cooperação, que são: 1) um sistema comum de sinais; 2) a reciprocidade de pensamento entre os parceiros; e 3) a conservação das proposições. Entendendo que essas condições são construídas e necessárias ao processo, pontuamos que as relações foram se transformando ao longo da formação na medida em que as estudantes foram se reposicionando nos espaços de troca em relação tanto aos colegas e professores tutores e pesquisadores, quanto ao próprio conteúdo trabalhado.

Nesse momento da análise, utilizamos dados gerais de toda a turma com a intenção de construir o perfil do grupo, incluindo cada um dos trinta e seis (36) estudantes somados às cinco (05) professoras (tutoras e pesquisadora), e ainda uma entrevista realizada com o professor pesquisador que acompanhou a turma no primeiro ano de curso. Em outro momento, nas trajetórias cognitivas, consideramos apenas as estudantes selecionadas para a pesquisa com o propósito de identificar como cada uma se posicionou, nas diferentes etapas do curso, em relação à coordenação de diferentes pontos de vista.

A partir do confronto dos dados empíricos com o modelo teórico de explicação das trocas intelectuais adotado na tese, construímos duas (02) categorias de análise com a intenção de explicitar como a cooperação tomou forma nesse contexto de “espaço e tempo” (COBERLLINI, 2015): 1) a formação do grupo: os valores em jogo e 2) o engajamento nas trocas intelectuais.

10.1.1. A formação do grupo: Os valores em jogo

Na *formação do grupo: os valores em jogo*, abordamos os elementos que configuraram a constituição da turma de Santana da Boa Vista enquanto um grupo de sujeitos³⁷ que realizaram trocas intelectuais com o objetivo de construir códigos comuns para compreender os fenômenos relacionados à formação docente.

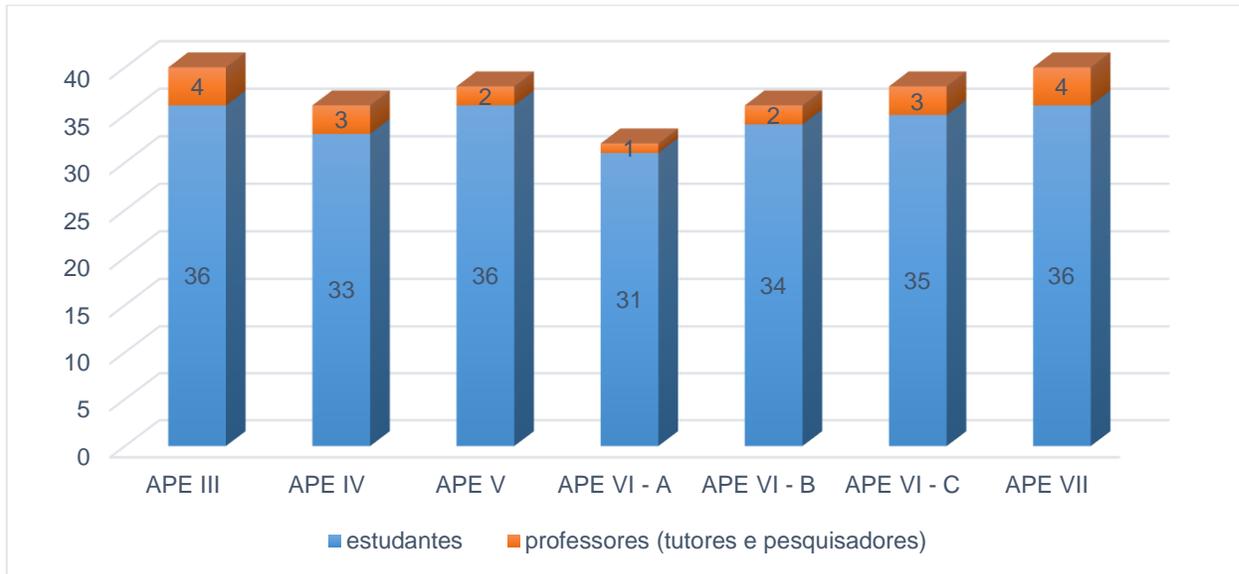
A nossa compreensão permeia a ideia de que a formação do grupo, nos termos considerados acima, efetivou-se num “sistema comum de sinais” (Piaget, 1973), tanto no que diz respeito a uma linguagem compartilhada quanto, no caso desse contexto analisado – um curso de formação de professores - a códigos comuns que englobava os temas e as discussões sobre a constituição do fazer docente. Isso não significa que os sujeitos da pesquisa tenham concordado sempre entre si sobre as configurações possíveis, mas, sim, que houve acordo sobre os valores intelectuais em jogo, admitindo assim, que as posições de cada um foram dignas de serem debatidas, garantindo o respeito mútuo e a possibilidade de se produzir posições novas a partir das discussões.

Juntamente com o “sistema comum de sinais”, em que se teve assegurado os acordos e a disposição dos estudantes a iniciarem e permanecerem nas interações, valorizando o debate e os diferentes pontos de vista, a “reciprocidade” nas relações e a “conservação das proposições” aparecem articulados na constituição das trocas intelectuais estabelecidas no curso, como veremos a seguir.

Dito isso, trouxemos um gráfico gerado no Nvivo e algumas postagens dos estudantes que nos permitem visualizar e interpretar alguns movimentos produzidos no grupo.

³⁷ O grupo de sujeitos é formado por todos os estudantes da turma de Santana da Boa Vista, assim como alguns dos professores tutores e pesquisadores que acompanharam a turma numa parte do primeiro ano (caso do professor PP2) e no restante do curso.

Gráfico 1³⁸: Total de participantes (estudantes, professores tutores e pesquisador) por fórum analisado.



Legenda: APE III: “Fórum Categorias e conceitos no CLPD”; APE IV: “Fórum Re-significando projetos de ensino-aprendizagem”; APE V: “Fórum Por que vou fazer estágio de gestão?”; APE VI (a): “Fórum Das intenções às ações”; APE VI (b): “Fórum Tempo e espaço”; APE VI (c): “Fórum Educação Infantil e Anos iniciais”; APE VII: “Fórum Planejamento”.

Fonte: autora da tese.

O gráfico 01 nos mostra que todos os fóruns tiveram adesão por parte dos participantes. Os fóruns de APE III (3º semestre), de APE V (5º semestre) e de APE VII (7º semestre) com as temáticas “Categorias e conceitos no CLPD”, “Por que vou fazer estágio de gestão?” e “Planejamento” respectivamente, contaram com a participação de todos os estudantes. A explicação dos estudantes terem se engajado nas discussões propostas nos fóruns relaciona-se, de um lado, ao fato dos fóruns comporem os movimentos/tarefas propostos pelo curso, e por outro lado, também pelo fato deles identificarem esse espaço como um lugar legítimo de colocar em debate as posições de cada um sobre os temas abordados. Por consequência, ocorreu a valorização tanto do ponto de vista do outro quanto das temáticas abordadas nos fóruns. Entretanto, é importante destacar que os estudantes não se envolveram de forma igual, nem em

³⁸ O gráfico produzido para a análise foi gerado a partir dos dados inseridos no Nvivo.

quantidade, nem em qualidade (tipo de argumentação) das postagens; nesse sentido, alguns não se envolveram sempre nos debates, apenas responderam às questões problematizadas pelos professores tutores e pesquisadores.

Após alguns estudantes terem superado tanto as dificuldades com o uso das ferramentas tecnológicas e do ambiente virtual (moodle), quanto a expectativa de que estudar em um curso a distância seria uma tarefa realizada sozinhos, a compreensão de que o fórum se constituiu em uma sala de aula virtual tomou força colocando-o como parte indispensável para a formação.

O professor PP2, que acompanhou a turma numa parte do primeiro ano do curso, destacou em entrevista que alguns estudantes tiveram problemas em relação à tecnologia e aos recursos do moodle, sendo superados ao longo do tempo com o auxílio da equipe de professores tutores e pesquisadores.

No início havia algumas dificuldades sim, algumas confusões; confundiam onde postar, trocavam os fóruns, mas isso foi superado (...) nós tínhamos autorização do curso para não desistir dos alunos, tínhamos contato com os professores [tutores] presenciais para que dessem apoio (...) ligávamos quando precisava. (PP2, professor pesquisador, entrevista).

Os espaços de trocas, principalmente o fórum, foram destacados também pelo professor como elemento importante na busca pelo diálogo entre os colegas:

No início, eles falavam muito “eu acho isso” (...) aí vem um colega e dizia “eu acho aquilo”, aí ficava um achismo total sem diálogo, aí o que a gente começou a fazer: **a valorizar** a fala de um dos alunos, o fulano falou aquilo, depois o outro fulano disse isso, contrapondo a opinião de um e de outro, a gente pode pensar de outra forma (...) então essa insistência de promover o debate, de fazer com que as falas deles dialogassem mostrou para eles o que era um debate (...) lendo o que o colega escreveu, porque muitas vezes eles não liam (...) **com insistência nisso, a gente via que eles foram mudando, lendo o que os colegas colocavam, se contrapondo (...) sempre com respeito**³⁹ (...) mas eu vejo que foi um processo o fórum; primeiro [uma postura] muito individualizada para fazer a tarefa e depois com o tempo eles foram entendendo como se dialogava nesse espaço (PP2, professor pesquisador, entrevista).

³⁹ Todos os trechos que aparecem em negrito foram destacados pela autora da tese.

PP2 argumenta que a maneira como os estudantes atuavam nos fóruns foi se modificando com o tempo, passando de uma forma mais egocêntrica para uma forma mais descentrada, privilegiando o diálogo. Ao mesmo tempo, houve a valorização do debate, visto que os estudantes começaram a considerar, a partir da leitura dos escritos dos colegas, que o ponto de vista do interlocutor também tinha valor. Nesse sentido, o grupo de Santana da Boa Vista foi tomando corpo à medida em que os estudantes foram reconhecendo o outro nesse espaço também.

No fórum de APE IV (4º semestre) que abordou a temática “Re-significando projetos de ensino-aprendizagem”, a estudante “C” trouxe a questão do grupo como um ambiente problematizador:

O processo pedagógico requer que estejamos em constante busca, significando e resignificando sempre nossos conceitos, podemos entender pelo seguinte exemplo, quando lemos um texto uma única vez, temos um entendimento, um conceito, quando lemos uma segunda vez refletimos individualmente, e temos uma visão mais ampla, **quando problematizamos em grupo vemos que coisas que para nós passou despercebido, para as colegas teve um significado e então aí construímos um novo significado e ainda mais amplo, mais concreto.** (“C”, Fórum APE IV do 4º semestre “Re-significando projetos de ensino-aprendizagem”)

A referência da estudante ao grupo mostra a importância que as trocas entre colegas tiveram na construção conceitual na busca pela explicação dos fenômenos, assim como o estudo de textos que tratavam das temáticas abordadas e também a pesquisa empírica desenvolvida pelos estudantes junto às escolas parceiras. Podemos estabelecer aqui um paralelo entre as construções coletivas e as operações coordenadas pelos sujeitos, pois da mesma forma que as estruturas construídas por estes são solidárias, estabelecendo um conjunto de operações, as trocas e a coordenação de diferentes pontos de vista, numa discussão, também atuam numa lógica de conjunto na busca pela resolução de um problema (ou na explicação de um fenômeno). Esse processo Piaget chamou de *cooperação*, pois envolve os sistemas construídos pelo sujeito individual e coletivamente, e ao nosso ver, isso ocorre em pelo menos dois níveis: um realizado entre os sujeitos e outro realizado entre cada sujeito e a produção do grupo, a partir dos sistemas próprios e a partir do confronto, na interação, desses sistemas.

Os fóruns, no geral, trataram de uma diversidade de temas, entre esses os que tiveram maior destaque foram: aprendizagem, ensino, planejamento e práticas de pesquisa. A produção textual das estudantes, e esse aspecto vai ser explorado nas trajetórias cognitivas, mostra que existiu uma reorganização constante na maneira como elas entenderam cada um desses temas, a partir da *pesquisa* enquanto método e objeto tematizado⁴⁰, e como elas os articulam na compreensão do que é o fazer docente, um dos fenômenos centrais nos debates produzidos ao longo da formação no curso.

Nesse sentido, o fato das estudantes terem explorado diversas vezes os temas nos permite identificar que existiu de fato um processo de reorganização conceitual a partir das trocas estabelecidas nos fóruns e também nas trajetórias cognitivas, como veremos adiante. Importante frisar que o componente das trocas entre colegas não operou sozinho, pois as leituras, a *pesquisa* e a própria mediação dos professores tutores e pesquisadores também tiveram papel fundamental na constante construção realizada por eles.

A postagem seguinte, da estudante “C”, reforça a importância dada pelos próprios estudantes aos momentos de trocas e à avaliação recebida dos professores tutores e pesquisadores no formato de pareceres descritivos, que indicavam os progressos e os limites de cada um dentro do processo de formação.

Concordo plenamente colegas, (...), em debates, **trocas de conhecimentos** aprendemos conforme as idéias Freireanas, pois, é assim que podemos construir o nosso conhecimento, formar os nossos conceitos, a partir das **trocas colaborativas de saberes e pensamentos diferentes**. As avaliações nas escolas deveriam ser feitas por **pareceres**, assim como estamos sendo avaliados agora. Boa Noite! (“C”, Fórum APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

Na mesma linha, outra estudante destacou a reflexão realizada a partir dos pareceres de seus progressos, de suas dificuldades e a expectativa de superá-las, qualificando seus trabalhos futuros:

Como solicitado durante a aula presencial, minha caminhada dentro do curso de Pedagogia é um constante desafio já que sempre tive dificuldade de concentração em leituras, mas posso dizer que minha palavra chave seria superação já que estou conseguindo progredir, de acordo com os

⁴⁰ No sentido dos esquemas “representativos” e “de procedimentos”, conforme Piaget (1985).

pareceres. Tenho dificuldades quando é cobrado um texto com um mínimo de linhas ou páginas por costumar ser muito objetiva, como diz a tutora (...). Aos poucos espero superar estes obstáculos me qualificando para ser uma pedagoga competente (“D”, Fórum APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

Outro elemento destacado nas postagens, e que sinaliza a formação de um grupo enquanto sistema de trocas intelectuais a partir do engajamento dos estudantes e dos professores tutores e pesquisadores foi o papel das interações também nos momentos de encontros presenciais da turma. Podemos inferir, a partir dos depoimentos destacados acima e dos que vêm a seguir, a construção, pelo grupo, de uma sistemática de trabalho coletivo no compartilhamento dos dados de pesquisa e nas reflexões sobre esta, assim como na abordagem dos temas estudados, tanto sincronicamente nas aulas presenciais, quanto diacronicamente, nas trocas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

Olá professores e colegas! **A aula presencial do dia vinte e oito estava muito boa porque fizemos trabalho em grupo, isso é muito bom para discutir ideias diferentes**, chegar a uma determinada conclusão e também de ficarmos em grupos diferentes, no próximo trabalho quero ficar em outro grupo, assim é uma oportunidade de conhecer melhor todos os colegas. (“E”, Fórum APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

Na sequência, outra colega, também deu destaque a importância das aulas presenciais e às interações entre os colegas:

Boa noite! **As aulas presenciais estão bem mais interessantes este ano, acontecem discussões**, troca de grupos o que faz com que possamos interagir com colegas que muitas vezes, antes, só havíamos cumprimentado (“A”, Fórum APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

A estudante “F”, além de valorizar o debate, explorou a produção a partir de diferentes ideias construídas pelos grupos:

(...). **Nesta quarta-feira passada tivemos a aula presencial com a professora tutora (PT2), onde foi boa, pois interagimos com os colegas, e fizemos trabalhos em grupo, bem diferente, mas produtivo**, onde discutimos sobre a pesquisa e a ação docente do professor, que seremos nós daqui uns dois a três anos. **Interessante que foram as mesmas perguntas a serem discutidas, mas cada grupo com ideias diferentes onde uma frase vai se agrupando com a outra**

assim saindo, questões importantíssimas, ao nosso viver de cada pessoa, e sua forma de agir. Bom dia a todos... (“F”, Fórum APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

Os trechos destacados acima trazem as narrativas de três estudantes expondo a valorização dos encontros presenciais enquanto espaços de trocas que oportunizaram as discussões em grupo. Nesse sentido, “F” deu importante destaque à composição das questões levantadas a partir das ideias de cada grupo, buscando o agrupamento geral de toda a turma.

Nas trocas intelectuais, também foram observados os aspectos relacionados à “reciprocidade do pensamento” (Piaget, 1973), no qual verificamos uma tendência a uma relação mais horizontal entre estudante e professor na medida em que as professoras tutoras e pesquisadora⁴¹ foram tomando parte no grupo numa condição de igualdade na interlocução.

No início do curso, o diálogo ficava mais centrado entre os próprios estudantes e, a partir do 6º semestre, o diálogo se estendeu entre estudantes e professoras tutoras e pesquisadora. O fator explicativo para essa mudança de postura atribui-se aos estudantes passarem a afirmar as relações numa tendência mais horizontal na interação estudante-professor, passando a integrar elementos discursivos das professoras a seus escritos enquanto reciprocamente, percebiam suas ideias serem apropriadas pelas professoras tutoras e pesquisadora.

Nas postagens dos fóruns no início do curso, o formato do diálogo ficava mais restrito à resposta direta às questões colocadas por alguma professora tutora ou pesquisadora, usando-se da seguinte sentença: “*respondendo à questão da professora (...)*”. Ao longo do processo de formação do grupo, os estudantes foram remodelando a forma de se comunicar com elas, como aludido acima, incorporando alguns elementos de suas escritas, como podemos ver no diálogo destacado nos trechos abaixo:

Olá turma! Muito boas as considerações que estão fazendo em relação ao que pensam sobre a Educação Infantil e Anos Iniciais, penso que ambos são importantíssimos para o desenvolvimento da criança. Tanto na Educação Infantil, quanto nos Anos Iniciais o professor e a família são

⁴¹ A partir desse momento faremos referência às professoras tutoras e pesquisadora no feminino, pelo fato de que do 3º semestre em diante, estas se constituíram exclusivamente em mulheres.

fundamentais no que diz respeito ao cuidar e educar. Os jogos e as brincadeiras devem fazer parte das atividades em sala de aula; nos Anos Iniciais o professor vai dar continuidade ao trabalho iniciado pelo educador infantil, esses profissionais precisam ter um perfil diferenciado dos demais professores, me refiro a professores das séries finais, ensino médio e superior, estes podem ter essas qualidades, mas se não as tiverem não será prejudicial ao desenvolvimento de seus alunos, não da forma como seria com as crianças (...). Concordo com as postagens feitas até aqui, vejo que estão preparadas para vivenciar um excelente estágio onde além do aprendizado adquirido, irão contribuir com as escolas parceiras através do trabalho comprometido e eficiente que realizarão. (PT1, Fórum APE VI do 6º semestre “Educação infantil e Anos iniciais”).

Gosto muito quando as tutoras trazem um pouco das experiências vividas para os nossos fóruns, é um incentivo a mais em nossa caminhada. Penso PT1, que a criatividade é um grande requisito para um bom planejamento e desempenho da função do pedagogo, ainda ontem, em observação com a colega (...) eu comentava que haja criatividade para todo ano letivo, buscando encantar as crianças a ponto que busquem o saber. O vídeo a Caixa, disposto no ambiente é uma grande mostra da criatividade dos pequenos e como pedagogos temos que ir além, estar sempre um passo a frente e ainda, prontas a um imprevisto. (“D”, Fórum APE VI do 6º semestre “Educação infantil e Anos iniciais”).

No próximo trecho, podemos verificar também a disposição e a efetividade de uma nova reflexão a partir da colocação da professora pesquisadora PP1:

Primeiramente pensei que a pesquisa seria o primeiro passo, porém com as colocações da PP1 me fez refazer meus pensamentos, como pesquisar sem planejar, e como planejar sem a pesquisa; olhando por esse lado acredito que ambas têm de andar juntas intercaladas com a avaliação. O autoavaliar de como está sendo a pesquisa, de como está o planejamento é necessário, para o processo de ensino-aprendizagem ocorrer (“G”, Fórum APE VII do 7º semestre “Planejamento”)

Outro fator que colaborou para a construção de uma perspectiva de respeito mútuo e de reciprocidade nas trocas intelectuais foi a reorganização das postagens das professoras tutoras e pesquisadora quando retornavam as questões aos estudantes. Por consequência, além de problematizarem o conteúdo discutido nos fóruns, elas faziam inclusões das construções realizadas pelos estudantes:

Boa Noite: “H”, “I”, “J”, “K”, “L”, “C” e “M”, alegre-me encontrar suas postagens! Concordo com as colocações de vocês quando apontam que “o professor ao planejar deve se basear na realidade e necessidades

dos alunos, e que devemos apresentar de forma expressiva o objetivo da aula, o conteúdo a ser desenvolvido, as atividades com criatividade. Aprendemos que não existe uma receita de como elaborar o planejamento e este, tem como ponto inicial a reflexão de o quê, para quê, como e com o quê ensinar seu aluno ...” De fato “é precisar planejar com muito amor e carinho e ser criativo, sabendo respeitar o tempo e o ritmo de aprendizagem do aluno, levando sempre em conta que a aula deve ser dinâmica, buscando fazer atividades que desenvolvam o interesse, também penso que ao planejar, o professor precisa levar em consideração se estará realmente chamando a atenção do aluno, o planejamento bem elaborado e com atividades lúdicas, pois desafiando o interesse dos alunos estamos motivando-os a buscar mais conhecimento, tornando as aulas prazerosas observando que no planejamento deve haver coerência, flexibilidade, precisão, clareza e objetividade...” **Todas essas considerações que fizeram demonstram um bom entendimento sobre como deve ser o planejamento, estamos começando muito bem, refletindo e buscando interagir com os colegas, tenho certeza de que há outras reflexões a expor ...** Estaremos acompanhando o fórum diariamente e desejo a todas um feliz retorno as atividades acadêmicas...até amanhã!” (PT 1, Fórum APE VII do 7º semestre “Planejamento”).

Nessa postagem, a professora PT1 fez uma compilação de escritos de alguns estudantes no fórum de APE VII. Esse formato de retorno às discussões tomou corpo a partir do quinto semestre do curso, o que demonstra que a própria forma de escrever um feedback no fórum foi sendo reconstruída pela equipe docente responsável pelo polo, o que nos indica que as relações foram progressivamente se efetivando no sentido da cooperação, não só entre os estudantes, mas entre estes e as professoras tutoras e pesquisadora do curso.

Em resumo, na *categoria formação do grupo: os valores em jogo*, podemos destacar alguns aspectos marcantes: 1) houve, ao longo do curso, a valorização entre os colegas e professores tutores e pesquisadores dos diferentes pontos de vista, e também das temáticas abordadas nos fóruns; 2) a conduta, de um modo geral, foi transformada, passando de uma forma mais egocêntrica para uma forma mais descentrada nas trocas. Como consequência ocorreu a valorização do debate; 3) o grupo se constituiu num ambiente problematizador, no qual as trocas foram percebidas, por algumas estudantes, como elemento importante para a construção conceitual individual; 4) as interações, e por conseguinte as trocas intelectuais também ocorreram nos espaços dos encontros presenciais da turma no polo de Santana da Boa Vista; e por fim, 5) houve uma tendência

às relações se tornarem mais horizontais à medida em que houve reciprocidade nas argumentações e contra-argumentações, ou seja, tanto os estudantes quanto as professoras tutoras e pesquisadoras passaram a incorporar e integrar, a partir do 5º e 6º semestres, as ideias uns dos outros em suas postagens.

Na sequência, para complementar a análise das trocas intelectuais no processo de desenvolvimento da autonomia intelectual, abordamos a categoria *engajamento nas trocas intelectuais* com a intenção de explorar como os estudantes se envolveram nas trocas, lançando suas posições e contrapontos frente aos colegas e professoras tutoras e pesquisadora.

10.1.2. O engajamento nas trocas intelectuais

O *engajamento nas trocas intelectuais* se efetivou a partir da “conservação das proposições” (1973), garantindo, assim, a validade dos discursos, ou como diria Paulo Freire: “o direito de dizer sua palavra”. Nesse sentido, sustentar suas posições, no ponto de partida das discussões, se fez necessário para garantir as argumentações e as contra-argumentações. Ao final, após o movimento de construção individual e coletivo, foi possível para alguns sujeitos, a reelaboração e a complementação de suas ideias iniciais.

O fórum, no geral, se constituiu num espaço heterogêneo com inserções diversas dos estudantes. No 3º semestre, os estudantes já demonstravam engajamento nos debates, alguns deles utilizando-o como local de postagens de respostas diretas às questões levantadas pelas professoras tutoras e pesquisadora, outros se posicionavam concordando ou discordando de algum colega. Passado um tempo de discussões nos fóruns e até mesmo ao longo do curso, os estudantes passaram a agregar mais elementos as suas postagens, ao sentirem a necessidade de organizar melhor suas ideias, a partir do contraponto dos colegas e professores.

A postura da professora PP1 teve um interessante papel na busca pelo envolvimento dos estudantes, obtendo retorno de alguns deles, o que contribuiu para a consolidação das trocas nos fóruns de discussão, valorizando as discussões ocorridas e

lançando novas questões para movimentar e ampliar o debate, como constatamos nos trechos destacados abaixo:

Turma, muito boa a discussão neste fórum... é importante a gente ir conversando sobre temas relacionados à educação. Quando pensaram a escola segundo a opinião dos pais... gostaria de questionar vocês o seguinte: A serviço de quem esta escola estaria? Quem seriam os sujeitos desta escola? Quais seriam os espaços democráticos existentes? “Q” nos traz uma afirmação: Que todos têm oportunidade e que alguns aproveitam e outros não... Concordam com ele? Será que todos têm as mesmas condições de acesso e, que depende de cada um o "sucesso"? Como posso dizer que um aluno ou escola teve sucesso? Vamos pensando.. escrevendo.... aguardo a opinião de vocês!!! (PP1, Fórum APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

Turma e colegas, como é bom ver um fórum com tantas colocações, ideias, reflexões... Deixo aqui uma inquietude minha: O que pensar primeiro: planejamento, pesquisa, avaliação? O que vem antes? O que deve servir de base para o outro? Onde o planejamento fica nestes 3? Seguimos.... (PP1, Fórum APE VII do 7º semestre “Planejamento”).

Verificamos, nas postagens da professora pesquisadora PP1, que existiu uma estrutura organizada por ela para dar conta da intenção de fomentar e impulsionar as trocas entre os estudantes nos fóruns. No começo de suas escritas sempre havia um retorno positivo em relação aos debates travados: “muito boa a discussão neste fórum”; “como é bom ver um fórum com tantas colocações, ideias, reflexões”. Para em seguida trazer novas questões incentivando a continuidade das trocas. Nesse sentido, PP1 além de ter conservado a discussão entre os estudantes como válida, trazia novos elementos para ampliar e qualificar as abordagens de cada um.

No Fórum de APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”, houve alguns momentos de debate entre os colegas nos quais aparece a dinâmica do grupo construída a partir de argumentos e contra-argumentos no posicionamento em relação aos assuntos abordados.

A seguir, trouxemos uma sequência de trocas demonstrando isso:

Olá! (...) No grupo no qual estive inserida ontem, eu coloquei uma experiência que vivenciei em uma de minhas visitas à escola parceira, que quando vi o título “A Escola que Queremos” foi um dos tópicos que fiz questão de comentar, **eu queria que em todas as escolas fosse**

obrigatório, o uso de uniformes, pois muitas vezes um coleguinha chega à escola usando uma calça e/ou um calçado de marca mais cara, ou da última propaganda na TV; aquele que não tem condições financeiras de adquirir se sente inferior ao outro. Presenciei este fato e me doeu muito, queria que em todas as escolas, principalmente nas públicas, isso fosse uma regra, pois pelo menos neste aspecto existiria igualdade. **Quem concorda comigo??** Beijo a todas! (“C”, Fórum APE III “Categorias e conceitos no CLPD”).

Na sequência, alguns colegas concordaram com a questão levantada e argumentaram suas perspectivas:

Concordo com você, “C”, pois assim não existiria o preconceito, não teria aquele tem mais que o outro, todos seriam iguais. E isto faz muita falta nas escolas. (“F”, Fórum APE III “Categorias e conceitos no CLPD”).

“C”, concordo plenamente contigo, e a questão do uniforme acho muito correto, pois assim nenhum aluno se sente inferior, serão todos do mesmo padrão em relação entre eles, eu também estudei numa escola que todos usavam uniformes desde o filho da faxineira até o filho do médico, e ninguém fazia diferença um do outro. (“N”, Fórum APE III “Categorias e conceitos no CLPD”).

A professora PP1 entrou no debate, problematizando a questão, trazendo outro viés a ser considerado:

Ok pessoal, interessantes as discussões (...) “C” enfoca a questão do uniforme... Questiona e alguns de vocês já deram suas opiniões. Okkk... será mesmo que o uniforme reduz o preconceito? Qual outra forma de se fazer isto? Isto ajuda? Uniformizar é o caminho? Somos uniformes? Não sei... Tô questionando!!!!!!(...) (PP1, Fórum APE III “Categorias e conceitos no CLPD”).

Alguns colegas aceitaram a proposição e trouxeram mais elementos para a discussão:

Boa Noite a todos. Na minha opinião a questão do uniforme não reduz preconceito, isso deve ser trabalhado em sala de aula e em casa, então tornar o uso do uniforme obrigatório só vai criar mais problemas, afinal vivemos em um mundo que era para ser "democrático". Não é o uso de uma roupa que vai mudar a personalidade e o caráter do aluno, a base familiar dele, a cultura de onde vive é que vai identificar o seu modo de ser e de pensar. Temos que encarar que hoje vivemos em um mundo “infelizmente” onde existe uma grande desigualdade social, e todos

devem encarar a realidade. Abraços. Boa Noite a todos. (“O”, Fórum APE III “Categorias e conceitos no CLPD”).

Olha, Professora, o uniforme de um modo ajudaria sim, pois todos estariam iguais, mas com certeza isto sobre o preconceito teria que ser trabalhado na escola com as crianças, enfatizando que todos teriam que se respeitar sendo rico ou pobre, e não levarem para o preconceito o nível de vida por ter mais ou menos que o próximo (“F”, Fórum APE III “Categorias e conceitos no CLPD”).

Por fim, a estudante “C” voltou a postar e se reposicionou em relação à questão:

Boa Noite, Prof^a PP1 e Colegas! Como seres pensantes é normal que cada um de nós tenha um pensamento, um conceito diferente; quanto aos questionamentos eu acredito que uniformizar seja sim, um primeiro passo, pelo fato, como já falei, de ter presenciado uma cena que me marcou muito na escola, penso que neste aspecto ajuda muito no sentido de sentirem-se todos igualmente vestidos na escola. **Não citei o uso do uniforme como único redutor do preconceito, isto deve sim ser trabalhado em aula como pesquisa da realidade humana de cada sujeito, para que nossos alunos aprendam a valorizar e a respeitar os seus semelhantes**, assim como já refletimos em outras tarefas cada sujeito em si vem com uma bagagem cultural muito rica que merece todo nosso respeito. (“C”, Fórum APE III “Categorias e conceitos no CLPD”).

Nesse debate, a estudante “C” lançou um assunto, o uso obrigatório do uniforme nas escolas públicas, e solicitou aos colegas que se posicionassem sobre a questão, o que foi prontamente atendido por alguns. Uns concordaram totalmente, outros parcialmente, inclusive a professora PP1 deu novo impulso à discussão, quando introduziu elementos novos, como a questão da redução do preconceito. As respostas organizadas pelos colegas frente à questão levantada e a mediação da professora pesquisadora fez com que “C” voltasse a postar justificando seu argumento e de certa forma, diferenciando os aspectos introduzidos pela proposição inicial, explicando que lançar o problema dos uniformes como fator redutor do sentimento de inferioridade que algumas crianças sentem, ao terem suas vestimentas ou artefatos comparados com outros, não significaria tratar da questão do preconceito em toda sua complexidade, admitindo a existência de outros aspectos.

Parece-nos interessante apreender desse movimento cinco (05) características importantes e que efetivam, a nosso ver, a cooperação enquanto um sistema de trocas

que obedece às condições já destacadas na presente análise que lembramos aqui: um sistema comum de sinais, a conservação das proposições e a reciprocidade de pensamento entre os parceiros. Quatro dessas características, estão inseridas no modelo teórico de explicação das relações interindividuais que Piaget (1973) propôs para explicar como ocorrem as ações dos indivíduos nas trocas intelectuais: a proposição, o acordo, a continuação e o engajamento. Nos trechos destacados, podemos identificar: 1) a proposição (quando “C” lançou o assunto do uniforme escolar); 2) o acordo do grupo (quando alguns colegas aceitaram a problematização); 3) a continuação (quando os colegas e a professora pesquisadora se posicionaram trazendo outros elementos ao problema inicial lançado); 4) o engajamento (quando alguns compuseram o debate expondo seus pontos de vista) e 5) a última característica, também trabalhada na análise de Piaget dos mecanismos cognitivos, diz respeito à reorganização da ideia de “C”, quando ao justificar sua proposição inicial, integra os elementos lançados no debate e diferencia o quadro explicativo admitindo que o problema colocado possa ser pensado a partir de outros vieses.

O reposicionamento de “C” nos mostra que, no desenvolvimento da autonomia intelectual, a dimensão individual opera junto à dimensão social, ou seja, elas são solidárias no processo. E isso fica evidente diante da possibilidade de que coordenar diferentes pontos de vista requer a consolidação de esquemas importantes na construção dos sistemas conceituais efetivados na necessidade da resposta (contra argumentação) ao outro para que, ao longo da descentração, outros aspectos ou elementos em jogo possam ser considerados pelo sujeito.

Da mesma forma, outros estudantes buscaram articular elementos lançados pelos colegas e professoras tutoras e pesquisadora, como observamos abaixo na postagem de “G”:

Concordo com a colega “P” que cita “planejamento deve ser organizado com atividades lúdicas que chamem a atenção dos alunos, para que sintam prazer em realizá-las”, o trabalho com séries e anos iniciais requer do professor o uso da criatividade, do lúdico ligado com as teorias e conteúdos, assim as aulas se tornam dinâmicas e os alunos despertam a curiosidade de querer aprender.

Já a professora PP1 “o que pensar primeiro planejamento, pesquisa, avaliação”? Como desde o início nosso foco é a pesquisa, no

planejamento não deve ser diferente, é necessário pesquisar, buscar, ter conhecimento seja da turma, dos alunos, dos métodos, das formas de ensinar, das teorias, de conhecer o PPP da escola; primeiramente a pesquisa depois o planejar juntamente com o avaliar porque avaliação não se resume em provas, o avaliar está junto com o plano, avaliar as atividades, os conteúdos, as habilidades e dificuldades dos alunos.

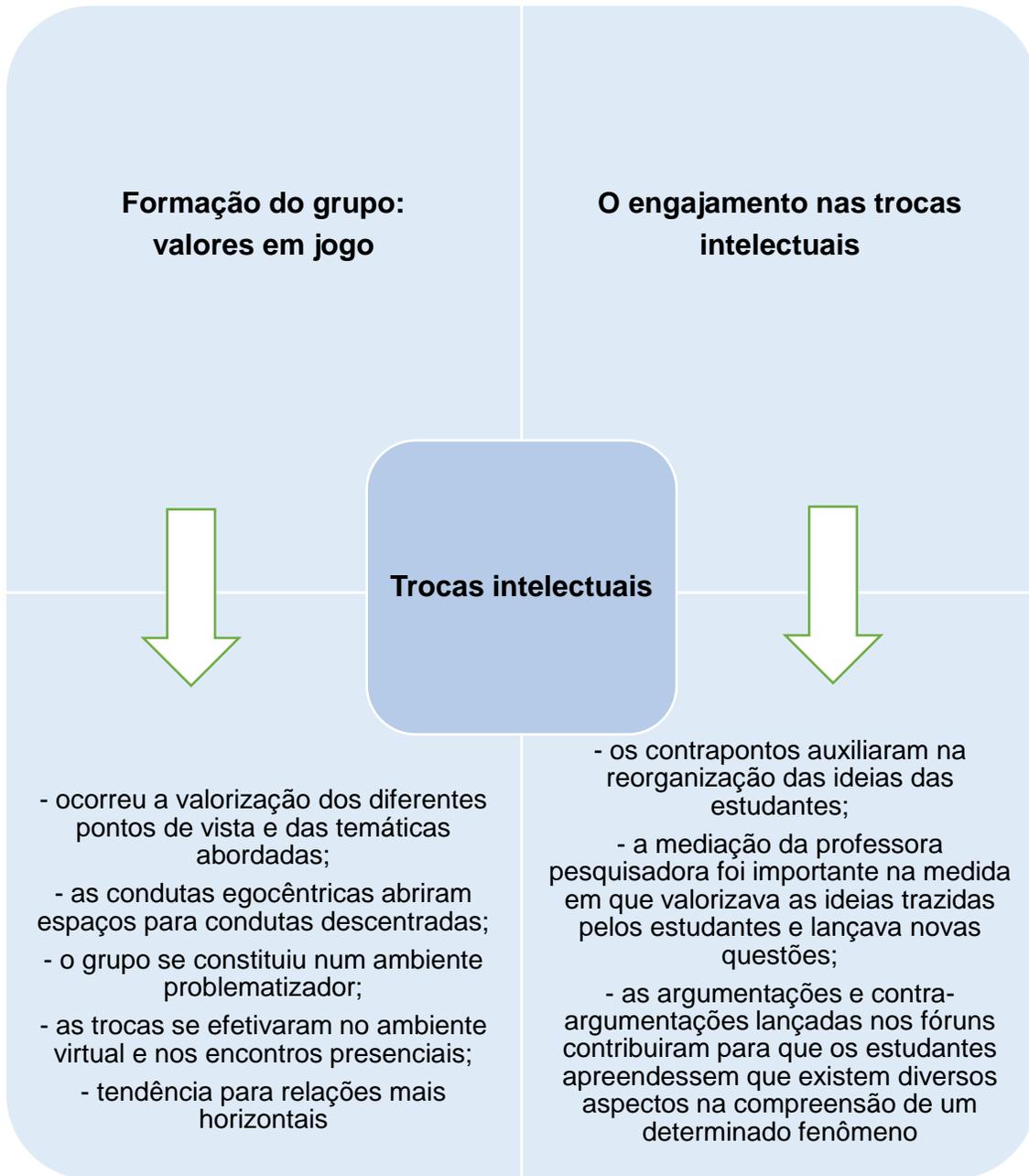
Em meu entendimento o planejamento fica junto com esses 3 pontos pesquisa, planejamento e avaliação eles precisam andar juntos para terem sucesso. (“G”, Fórum APE VII do 7º semestre “Planejamento”)

Nessa postagem, a estudante partiu das considerações realizadas por outra colega no fórum para fundamentar sua posição em relação ao tema discutido, que nesse caso foi a articulação entre pesquisa, planejamento e avaliação.

Resumindo, na categoria *engajamento nas trocas intelectuais*, encontramos alguns elementos que caracterizam as interações ocorridas nos fóruns de debates, que são: 1) ao longo do curso, as estudantes passaram a incorporar mais dados e organizar melhor suas ideias em suas postagens. Fato realizado a partir dos contrapontos dos colegas e das professoras tutoras e pesquisadora; 2) a mediação da professora PP1 foi importante para a continuidade das trocas, pois ao mesmo tempo em que valorizava as discussões empreendidas pelos estudantes, trazia novas questões e 3) o debate entre os colegas mostrou que a dinâmica das argumentações e contra-argumentações se efetivou em alguns momentos nos fóruns, contribuindo para que alguns estudantes admitissem que além dos aspectos apontados por eles, há outros a serem considerados na busca pelo conhecimento de algum fenômeno.

Podemos inferir, portanto, que o *engajamento nas trocas intelectuais* se efetivou de forma gradual ao longo dos três anos do CLPD, analisados na tese. E, nesse contexto, estudantes e professoras tutoras e professora pesquisadora, a partir de seus engajamentos, tiveram papel fundamental na mediação realizada nos debates produzidos nos fóruns e na própria construção das trajetórias cognitivas.

Esquema 3: Esquema das trocas intelectuais no Polo de Santana da Boa Vista/CLPD/UFPel



10.2. AS TRAJETÓRIAS COGNITIVAS

A leitura e análise das produções escritas das estudantes nos permitiram inferir que a *pesquisa*⁴² foi organizada a partir de duas perspectivas: uma prática, referente ao procedimento de aproximação e compreensão da realidade (da escola e seus temas subjacentes); e a outra relacionada à concepção, tomando a *pesquisa* como um objeto/tema de reflexão, aparecendo então como um elemento que integra o trabalho docente.

Essas duas perspectivas, que podemos - assim como o fez Piaget (1985) distinguindo os esquemas “representativos” dos “de procedimentos”⁴³, mas destacando a complementariedade dos dois sistemas constituídos a partir de tais esquemas na atualização de possíveis – chamar de complementares, foram modificadas ao longo do tempo do curso pelas estudantes. Ou seja, a *pesquisa* enquanto procedimento e objeto passou por transformações num sentido quantitativo, no vislumbamento por parte das estudantes de novas ações e reflexões, não apontadas no início do período analisado no curso por elas, num processo de diferenciação contínua dos “esquemas de procedimentos” e num sentido qualitativo na transformação da ideia/concepção, ou seja, do “esquema representativo”.

As trajetórias cognitivas, de um modo geral, não obedeceram a um processo linear, assim como a própria constituição da cooperação no grupo de Santana da Boa Vista. Nesse sentido, foi possível, de um lado, em alguns momentos, identificar a reformulação de algumas ideias ou de algumas estratégias de abordagem na pesquisa junto à escola parceira e aos sujeitos; no entanto, de outro, podemos afirmar que algumas resistências perduraram e acompanharam as estudantes até o final do curso, demonstrando que coexistem no mesmo sujeito a abertura de possíveis organizadas em sínteses e algumas pseudonecessidades. Entretanto, o foco da análise foi a exploração das transformações na produção escrita no sentido da abertura de novos possíveis.

⁴² A noção de pesquisa trabalhada no CLPD, como já destacada no capítulo do método, não está relacionada à pesquisa acadêmica, e sim a um instrumento de aproximação e reflexão sobre os aspectos práticos e teóricos do fazer docente.

⁴³ Sobre os esquemas “representativos” e “de procedimento” ver página 86 desta tese.

Na sequência, então, passamos a apresentar as trajetórias cognitivas de três (03) estudantes selecionadas para a análise: “A”, “B” e “C”⁴⁴. Cada uma das trajetórias foi marcada por características próprias em relação à produção escrita fundamentadas nas reflexões produzidas nos três momentos destacados: Momento Inicial, Momento de Transição e Momento Final. Nesse sentido, abordamos as transformações ocorridas no pensamento delas ao longo do tempo, tendo como foco a concepção e prática (objeto e procedimento) da pesquisa, assim como outras questões relacionadas: como ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação.

⁴⁴ No capítulo sobre o método, esclarecemos a seleção dos sujeitos da pesquisa.

10.2.1. Trajetória Cognitiva 1: Estudante “A”

10.2.1.1. Momento Inicial (MI) - 3° e 4° semestres: A pseudonecessidade, o possível exigível e a disposição para coordenar diferentes pontos de vista

O momento inicial da estudante “A” foi marcado, por um lado, pela abertura de novos possíveis e, por outro, pela pseudonecessidade de sustentar a ação docente numa perspectiva diretiva⁴⁵, voltada para a transmissão do conhecimento por parte do professor. Nessa etapa, também, a estudante buscou permanentemente se inserir nos debates realizados nos fóruns, assim como procurou trazer elementos de textos e dos feedbacks das professoras tutoras e pesquisadora para compor sua escrita nos movimentos/tarefas.

A concepção e a prática, ou seja, os esquemas “representativos” e “de procedimento” da *pesquisa* foram elaborados, pela estudante, tendo como objetivo a busca de elementos relacionados aos processos escolares. Entretanto, apesar de já situar a pesquisa como componente do trabalho docente, “A” não explicitou o método necessário para alcançar tal objetivo.

No trecho abaixo, aparece como a estudante estruturava a ideia sobre a *pesquisa*:

(...) Conhecendo a maneira de pensar e agir de cada sujeito torna-se mais fácil pesquisar sua realidade e ao desenvolver meu papel como pesquisador parceiro me dispus, também, a aprender com as pessoas da escola e família que acompanhei. Sempre procurei ter muito respeito por todos, estar sempre atenta e participativa em todas as atividades da comunidade escolar. Acredito que em uma conversa informal podemos aprender e conhecer mais a realidade de cada um do que se fosse feito um interrogatório. Todas as pessoas tem sua bagagem cultural, que vem se transformando a cada geração, através de processos educativos, sociais e familiares, sendo este último o primeiro contato que o sujeito tem com um grupo social, ou seja **sua primeira referência, sendo analisada enquanto inserida em um grupo maior (comunidade escolar) poderá ser avaliada e utilizada através da cultura que partilham em comum e da troca de experiências, construindo assim processos educacionais assinalados pela participação de todos.**

⁴⁵ No sentido trabalhado por Becker e exposto na página 44 desta tese.

(“A”, movimento/tarefa APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

Nessa escrita, ao mesmo tempo em que destacava a preocupação de como se inseria nas relações com os sujeitos da comunidade para conhecer “a maneira de pensar e agir” sustentada pelo “respeito por todos”, “A” acenava a importância que os elementos retirados da pesquisa (a cultura em comum e as trocas realizadas entre os sujeitos) têm para os processos estabelecidos na escola. Nesse sentido, a estudante, nesse momento, operava na perspectiva do “possível exigível”⁴⁶, já que situava a pesquisa como instrumento necessário para organizar a prática docente, mas sem apresentar, ainda, os procedimentos necessários para efetivá-la.

Em outros momentos da sua escrita, no movimento/tarefa sobre a retomada das categorias estudadas até então no curso, “A” conservou a conduta relacionada ao “possível exigível”, como mostra o extrato abaixo:

Concluindo, até agora sistematizamos a partir da realidade a fim de obter um novo olhar, oriundo de experiências inovadoras e criadoras onde aprendemos a interpretar nossas próprias experiências e as do outro para podermos transformá-las como estamos fazendo ao longo do curso: **pesquisando, investigando, analisando, reconhecendo potencialidades e inserindo possíveis modificações, melhorando a qualidade do ensino.** (“A”, movimento/tarefa APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

Na postagem acima, verificamos que a estudante destacou as ações num processo encadeado que culminaria na qualificação do ensino, ou seja, “A” implicou as modificações e a melhoria do ensino à investigação e à análise dos dados obtidos pela pesquisa num processo que ela destacou como “reconhecendo potencialidades”. Mais uma vez, “A” não especificou os procedimentos necessários, o que pode estar ligado à falta de elementos concretos da pesquisa com a escola parceira, naquele momento. Outro aspecto diz respeito à forma como ela tratou as modificações ligadas ao ensino no sentido de situá-las num contexto de possíveis (“inserindo possíveis modificações”),

⁴⁶ A abertura de um “possível exigível” se caracteriza pelo fato do sujeito apontar a possibilidade de novas realizações na ação ou na compreensão de algo, sem, no entanto, explicitar ainda os procedimentos necessários para efetivá-las. Importante pontuar que o “possível exigível” está situado a partir de uma perspectiva funcional, como explicado na página 87.

demonstrando compreender que além da ação docente estar em aberto por depender também da organização dos dados da pesquisa, a estudante vislumbrava que há mais de uma modificação possível.

Concomitantemente à realização dos movimentos/tarefas, “A” participou dos fóruns de debate com 14 postagens no fórum de APE III no 3º semestre e 02 postagens no fórum de APE IV no 4º semestre, totalizando 16 participações com seus escritos. Numa das discussões sobre a ação docente e a pesquisa, a estudante sustentou suas ideias em torno da ação investigativa, no entanto, entendendo como uma tarefa à parte do professor, como podemos observar na postagem abaixo:

Ação docente é o ato de dar aulas, ou seja, ser **professor que transmita novos conhecimentos. A pesquisa serve para conhecer a realidade**. Qual é a relação entre ação docente e pesquisa? **É uma troca de conhecimentos** onde o professor, busca conhecer a realidade do aluno através de sua bagagem cultural. (...) **A pesquisa visa trazer melhoria na qualidade de ensino tendo por finalidade um processo pedagógico mais adequado**. (“A”, Fórum APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

A dicotomia presente na escrita: por um lado, da ideia de que a ação do professor é “o ato de dar aulas”, “ser professor que transmita novos conhecimentos”; e por outro da relação entre ação docente e pesquisa estar centrada na “troca de conhecimentos” e que “a pesquisa visa trazer melhoria na qualidade de ensino (...)” está ligada ao fato de que não foi possível, ainda, realizar uma síntese, por não apreender o conflito entre a “pseudonecessidade” de compreender que o professor transmite o conhecimento pronto, dá aula, e as formulações realizadas sobre a pesquisa como instrumento que fundamenta o processo pedagógico, que ainda estava configurada num “possível exigível”. Ou seja, a estudante apontava a pesquisa como um instrumento possível de qualificação, mas sem explicitar de que forma poderia alcançá-la. Mais uma vez, inferimos que a falta de dados da pesquisa junto à escola parceira pode ter inibido a construção de uma síntese.

As postagens de “A” nos fóruns demonstram que a estudante esteve aberta ao diálogo com os colegas e professoras tutoras e pesquisadora, levando a esses espaços a sua compreensão sobre as questões problematizadas pelos outros sujeitos nos fóruns e pelos movimentos/tarefas.

Observamos, nos dois (02) fóruns que constituíram o Momento Inicial da análise, que “A” conservou a conduta crítica em relação aos processos escolares configurada no “possível exigível”, ou seja, apesar de expressar a necessidade de transformação, ainda não apontava caminhos possíveis para executá-la.

Nesse sentido, trouxemos dois (02) trechos em que podemos ressaltar esse ponto.

Ao longo dos anos, a escola e o professor passaram por muitas transformações e, ainda hoje, a preocupação é com o ensinar e não com o aprender, sendo que fazer aprender é despertar na criança o interesse em aprender. (“A”, Fórum APE IV do 4º semestre “Resignificando projetos de ensino-aprendizagem”).

Resignificar no meu ponto de vista significa ver com outro olhar, **mudar o que for necessário, entender de maneira mais clara, buscar novas estratégias** em sala de aula para melhor entendimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem. (“A”, Fórum APE IV do 4º semestre “Re-significando projetos de ensino-aprendizagem”).

No primeiro extrato, a estudante expõe que em seu entendimento a escola e o professor passaram por transformações, mas faz uma ressalva em relação ao foco do processo, que permaneceu, ainda, situado no ensino e não na aprendizagem. Já, no segundo trecho, “A” destacou a necessidade de mudar e buscar novas estratégias “para melhor entendimento dos alunos (...)”. Ao mesmo tempo em que sustentava a crítica do processo por este estar centrado no ensino, ainda situava a mudança numa perspectiva diretiva, da ação do professor determinando a ação do aluno: “buscar novas estratégias para melhorar o entendimento”. Uma explicação possível, nesse momento, relaciona-se ao fato da estudante ainda sustentar a “pseudonecessidade” de compreender que o professor transmite o conhecimento, “dá aula”, mesmo que já tenha acenado à necessidade de a pesquisa ser um instrumento para a busca de elementos, junto aos estudantes, que componham o trabalho docente, no sentido da troca de conhecimentos. Portanto, podemos inferir que esses elementos (a crítica e as possibilidades da pesquisa) ainda não se fundiram numa nova síntese.

A partir desse contexto, podemos resumir o Momento Inicial de “A” em três (03) pontos principais: 1) a sustentação da “pseudonecessidade” de que o professor transmite o conhecimento, entendendo, assim, que o processo de aprendizagem é determinado

pelas estratégias de ensino; 2) a abertura de novos possíveis em relação à concepção sobre a *pesquisa*, mais especificamente, do “possível exigível”, pois a estudante deixou em aberto as construções a serem realizadas, sem apontar os procedimentos necessários para tal e 3) a falta de síntese que resultaria do confronto do ponto 1 e do ponto 2. Fato explicado, como hipótese nossa, de que faltaram, nesse momento, os dados mais concretos da escola parceira, local onde “A” desenvolveu a pesquisa.

10.2.1.2. Momento de Transição (MT) – 5° e 6° semestres: As sucessões analógicas, o possível exigível, o co-possível concreto e o início da coordenação de diferentes pontos de vista

A estudante “A”, no Momento de Transição, ampliou suas reflexões incorporando novos elementos em sua produção escrita. Nessa etapa, a estudante realizou algumas analogias com o curso e operou com o “co-possível concreto”, descrevendo alguns procedimentos possíveis na *pesquisa* junto à escola parceira. De forma conjunta, apesar de, em algumas ocasiões tratar a relação entre ensino e aprendizagem de forma diretiva, como destacado no Momento Inicial, demonstrou em outras que o seu pensamento estava em transformação, compreendendo a relação entre esses polos numa perspectiva de influência mútua, ou seja relacional⁴⁷.

A estudante continuou participativa nos fóruns, expondo seu “ponto de vista”, termo utilizado por ela para se situar entre os outros sujeitos. No total foram sete (07) postagens realizadas por “A” nos quatro (04) fóruns ocorridos nos 5° e 6° semestres. E ainda no 6° semestre, suas produções escritas nos movimentos/tarefas apresentaram mais articulações com as leituras realizadas no curso.

No 5° semestre, foi realizado o estágio em gestão escolar, momento curricular em que se intensificou a pesquisa junto à escola parceira. Os aspectos relacionados à *pesquisa*, ao planejamento e à reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem também foram explorados nessa etapa do curso.

⁴⁷ No sentido trabalhado por Becker e exposto na página 46 desta tese.

Na sequência, destacamos alguns trechos da escrita da estudante, tanto dos fóruns quanto dos movimentos/tarefas que evidenciam as mudanças no pensamento de “A”.

Observar, também, se supervisão, orientação, professores e funcionários têm autonomia para realizar seu trabalho e como é executado este trabalho. **Examinar** atentamente as pessoas e o ambiente que as cerca, **prestando atenção em como é o relacionamento da comunidade escolar com o gestor**, se existe conselho escolar; CPM, **como se reúnem e o que fazem, a fim de que possamos entender para que servem e qual sua importância no âmbito escolar (...).** **Todas estas questões e quantas outras surgirem devem ser analisadas por nós com o olhar de estagiárias e futuras pedagogas, observando, mas sem interferências.** (“A”, movimento tarefa APE V do 5º semestre “Estágio em gestão escolar” – foco, caminhos e perspectivas).

No extrato acima, retirado do movimento/tarefa sobre o planejamento do estágio em gestão escolar, a estudante propôs algumas ações necessárias para efetivar a pesquisa junto à escola parceira. “Observar”, “examinar”, prestar atenção em “como é o relacionamento”, “como se reúnem”, “o que fazem” são questões que “A” apontou como aspectos que compõem a investigação sobre como se organiza a gestão na escola. Diferentemente do Momento Inicial, no qual a estudante destacava a importância da pesquisa, mas ainda sem apontar seus procedimentos, aqui a estudante estabeleceu uma sequência implicativa de atos que culminariam no entendimento da questão colocada, nesse caso, do papel de cada sujeito na escola. Num movimento de abertura de um “co-possível concreto”⁴⁸, em que se atualizaram no pensamento caminhos possíveis para a busca de dados na escola. Como consequência, “A” diferenciou seu esquema “de procedimento” da *pesquisa*.

Abaixo, destacamos mais alguns trechos retirados do fórum sobre o estágio de gestão do 5º semestre, em que a estudante continuou trazendo os aspectos ligados à pesquisa como elementos importantes para o trabalho docente.

Vou fazer o estágio de gestão para conhecer o funcionamento dos diversos setores de uma escola. Conhecendo o funcionamento da escola terei maior embasamento para realizar os futuros estágios em

⁴⁸ A abertura de um novo possível como o “co-possível concreto” é caracterizada pelo fato de o sujeito destacar ações realizáveis, num movimento que vislumbra o que é possível a ele fazer ou compreender naquele determinado momento.

sala de aula. (...) Como pedagogo devo realizar um estágio de gestão justamente para **conhecer** o funcionamento da escola que escolhi como parceira, **ver como interagem, como** é o relacionamento entre toda a comunidade escolar, enfim **analisar.** (...) **No nosso curso estamos conhecendo uma nova maneira de ensinar: conhecer o entorno do aluno, entender sua realidade e partir daí para um planejamento dentro daquilo que faz parte do cotidiano do aluno.** (“A”, Fórum APE V do 5º semestre, Por que vou fazer estágio de gestão?).

Assim como no movimento/tarefa, também no fórum, “A” trouxe algumas atividades de pesquisa que apontava como sendo necessárias para compreender os processos ligados à gestão. Observamos na sua escrita, que tais apontamentos estão relacionados às problematizações realizadas no CLPD, conforme destacou a estudante na sentença que começa com “no nosso curso (...)”. Na sequência, “A” generalizou o entendimento da pesquisa nos aspectos que compõem a gestão, estendendo-os às discussões sobre a pesquisa dos aspectos que compõe o trabalho do professor, estabelecendo uma estrutura comum: ou seja, pesquisar, analisar e conhecer foram pontos implicados na definição da ação, tanto nos espaços de gestão quanto no âmbito do fazer docente na escola.

As postagens que seguem foram retiradas de dois fóruns realizados no eixo de APE VI (6º semestre). As discussões giraram em torno da relação entre a pesquisa e o planejamento.

No meu ponto de vista o que garante um bom planejamento é aquilo que estamos discutindo desde o início de nosso curso: Conhecer a realidade de cada aluno, suas **potencialidades**, suas necessidades. **Levar em consideração os conhecimentos que a criança já possui para, a partir daí, definir quais e quantas estratégias** deveremos utilizar a fim de alcançarmos os objetivos a que nos propusemos, alcançando desta forma o tão esperado sucesso neste estágio. (“A”, APE VI do 6º semestre “Fórum Das intenções às ações”).

O professor precisa conhecer a realidade, dificuldades e potencialidades de cada aluno, conhecer suas carências, observar seu modo de pensar e agir. Desta maneira poderá fazer seu planejamento de aula, buscando sanar as dificuldades que surgirem promovendo desta forma um ambiente agradável (...) (“A”, APE VI do 6º semestre “Fórum Tempo e espaço”).

Nos dois trechos, identificamos que a ideia inicial sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem numa lógica diretiva, em que havia o entendimento de que o professor transmite conhecimento à criança, passou por transformação. A partir desse momento predominou nos escritos em geral da estudante, tanto nos movimentos/tarefas quanto nos fóruns, uma posição mais implicativa e relacional, na qual ela destacou que a definição do trabalho docente passa necessariamente pela influência de elementos vindos das crianças, seja referente à sua realidade, seja referente ao seu processo de aprendizagem. Podemos inferir, nesse processo de transformação no pensamento de “A”, que suas reflexões e ações realizadas junto à escola parceira partiram de uma analogia constante com a proposta metodológica discutida no CLPD, pois mais uma vez a estudante trouxe em seu comentário: “No meu ponto de vista o que garante um bom planejamento é aquilo que estamos discutindo desde o início de nosso curso”. Nesse contexto, podemos destacar que as construções referentes, de um lado, às “sucessões analógicas”⁴⁹ com as comparações com o que era vivenciado no CLPD, e de outro lado, o “possível exigível”, no qual a estudante seguia destacando a importância da pesquisa, sem explicitar os procedimentos desta, continuaram como recursos cognitivos muito utilizados por “A”.

Na sequência, a estudante descreveu as ações necessárias, durante a pesquisa, para compor o planejamento para o estágio curricular junto à turma de Educação infantil, num movimento próximo ao que realizou no estágio de gestão.

Após **observar** a turma de Pré-escola da Escola Municipal de Ensino Fundamental (...) e **dialogar** com as professoras desta turma farei um relato do que observei, bem como **citarei os dados de identificação**, dados de **organização pedagógica**, **conteúdo** a serem trabalhados em aula, **conforme indicação feita pela professora titular**. Além disto, farei **observações** sobre a **infraestrutura** e **organização dos espaços** e **suas utilizações para atividades pedagógicas**, **sobre os serviços prestados** pela escola, **organização de materiais e recursos** da sala, **dinâmica e rotinas** estabelecidas, concluindo com considerações sobre observações e elementos a serem ponderados no momento do planejamento. (“A”, movimento/tarefa APE VI do 6º semestre “Refletindo sobre a realidade da turma”).

⁴⁹ As “sucessões analógicas” configuram construções em que o sujeito busca em suas referências alguma experiência de ação ou de reflexão parecida com a situação que confronta.

Novamente, “A” elaborou um roteiro de ações com a intenção de operacionalizar a pesquisa na escola, dessa vez, com a turma em que realizaria o estágio curricular. Nesse sentido, a estudante estruturou a própria organização da escrita numa lógica implicativa, destacando as atividades que comporiam a investigação e conseqüentemente a compreensão dos processos estudados junto à escola.

Nessa etapa do curso, “A” buscou dialogar com algumas leituras realizadas com a intenção de fundamentar sua reflexão, como mostra o trecho abaixo.

Segundo Menegola e Sant’ Anna (2001, p.25): (...) Com esta citação podemos entender que os autores têm a preocupação de verificar que **tipos de planejamento querem**, visando um planejamento flexível, **conhecendo a realidade dos sujeitos que serão alvo desta ação, permitindo com isto uma educação construtiva e criativa**. É muito importante perceber que a clareza no planejamento proporciona maior liberdade e autonomia ao professor. (“A”, movimento/tarefa APE VI do 6º semestre “O planejamento como elemento fundamental ao processo de ensino-aprendizagem”).

Ainda numa perspectiva mais teórica, a estudante articulou a reflexão sobre planejamento com a pesquisa, explicitando a necessidade de conhecer a realidade dos sujeitos para elaborá-lo, pois “serão alvo desta ação”. Podemos observar, também, que a ideia de uma influência mútua na relação entre professor e aluno foi se consolidando para a estudante, na medida em que explicitava, como consequência da pesquisa e do planejamento “uma educação construtiva e criativa”.

Diante disso, inferimos que a mudança ocorrida na compreensão da *pesquisa* como componente integrante do trabalho docente, ante a abertura de novos possíveis influenciou a mudança na compreensão da própria relação entre professor e aluno, no sentido epistemológico. Pois se no início da análise, o processo estava mais centrado nas ações do docente, numa visão diretiva no qual há a transmissão de um saber já consolidado, neste momento, o entendimento perpassou a ideia de construção, apontando a necessidade de partir do conhecimento sobre o aluno para definir a ação docente.

Torna-se importante destacar que em alguns momentos os feedbacks da

professora tutora à “A” indicavam a ausência de dados empíricos relacionados à pesquisa junto à escola parceira. Diante disso, observamos que em algumas reflexões, a estudante permanecia no patamar das “sucessões analógicas”, ou seja, nas comparações com o curso e do “possível exigível”, no qual apontava elementos de novas construções em relação à pesquisa, mas sem destacar de que forma isso se efetivaria. Em compensação, quando “A” trouxe dados de observação e da entrevista realizada com a professora da escola parceira, ela operou com o “co-possível concreto”, arrolando uma série de ações na concretização da investigação.

Para resumir o Momento de Transição (MT) da estudante destacamos três (03) fatores que foram marcantes nessa etapa e que apareceram encadeados uns aos outros, como veremos: 1) “A” já articulava alguns elementos das leituras realizadas no curso, culminando no início da coordenação fazendo com que superasse a “pseudonecessidade” de entender a relação professor-aluno de forma diretiva; 2) a “sucessão analógica” (comparações com o CLPD) e o “possível exigível” (conjectura de novas composições sem apontar seus desdobramentos) foram as construções que mais apareceram nesse momento para a estudante; 3) as novidades, nessa etapa, estão relacionadas, de um lado, ao “co-possível concreto”, formulado, justamente, no momento em que trouxe elementos da pesquisa, tanto da observação, quanto da entrevista com a professora da escola parceira, e de outro, à generalização do esquema “de procedimento” da *pesquisa*, no qual “A” compreendeu que existe uma estrutura comum nas ações de aproximação e compreensão dos diferentes processos que ocorrem na escola.

10.2.1.3. Momento Final (MF) - 7° e 8° semestres: O co-possível concreto, a meta-reflexão e a coordenação de diferentes pontos de vista

A trajetória cognitiva de “A”, no Momento Final da análise, apresentou algumas características diferentes se comparada ao Momento Inicial. Nesse sentido, esse processo de diferenciação, pelo qual passou sua produção escrita, a partir da abertura de novos possíveis e da coordenação progressiva de diferentes pontos de vista, ocorreu

através de um desencadeamento contínuo nas suas construções, ao longo do curso, culminando, nesse momento, em algumas sínteses.

Nessa etapa, também, a estudante passou a coordenar de forma mais efetiva os diferentes pontos de vista, buscando articular elementos retirados da pesquisa junto à escola parceira com aspectos abordados nos textos estudados no CLPD.

A preparação para o estágio curricular foi o momento em que “A” explorou mais os dados retirados da observação e dos diálogos realizados na escola parceira. Segue abaixo um trecho em que a estudante destacou a importância da observação como um dos instrumentos metodológicos para o trabalho docente na escola.

Observar é não invadir o espaço do outro sem direção, sem objetivo, mas com um **“projeto” que crie perspectivas de continuidade e conhecimento. Observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento passam a representar instrumentos metodológicos de utilização na escola (...). Na turma em que vou estagiar – 3º ano, já notei que existe uma diferença muito grande entre os alunos: São nove no total. Quatro deles estão alfabetizados, outros quatro estão sendo agora e uma aluna tem deficiência física e mental. Precisarei fazer meu planejamento de forma a atender estes três níveis, sem prejudicar os que estão em melhores condições e também não diferenciando os demais. Sempre deve ser valorizado o saber do aluno, tanto o que traz do meio em que vive como o adquirido em anos anteriores. Por isto durante o período de observação analisei todos os casos a fim de poder atendê-los de maneira eficaz.** (“A”, APE VII do 7º semestre “Ações docentes necessárias”).

Desde o Momento Inicial, “A” já demonstrava compreensão da *pesquisa* como elemento importante ao trabalho docente, primeiro de forma dicotômica e depois ligada ao “possível exigível”. No entanto, foi no Momento Final que a estudante passou a organizar os aspectos destacados por ela como necessários para efetivá-la na escola. Nessa etapa, então, “A” acenou algumas ações ligadas à pesquisa como a “observação”, o “registro”, a “reflexão”, a “avaliação” e o “planejamento” de forma articulada para fundamentar o trabalho do professor. Pontuar as ações e em seguida efetivá-las na sua prática de pesquisa, incorporando-as como procedimentos desta, passou a configurar a construção de mais um “co-possível concreto”, já que houve a descrição de ações possíveis - e algumas, inclusive, foram realizadas - para a efetivação da pesquisa na escola.

Da mesma forma que explorou os “instrumentos metodológicos” destacados acima, “A” analisou a questão da avaliação. Nesse movimento de análise houve o desdobramento de um novo “co-possível concreto”, como vemos a seguir.

O aluno deve ser avaliado em tudo o que faz, de diversas maneiras e de acordo com cada dificuldade identificada. Pretendo **avaliar** cada aluno através do **diálogo e troca de experiências** pois acredito que, em turma tão desuniforme não posso simplesmente aplicar uma prova, beneficiando alguns e descartando as potencialidades de outros. **Para avaliá-los farei um registro através de um parecer de cada um, valorizando seu aprendizado nas diversas práticas desenvolvidas e respeitando sua forma e seu tempo de aprender** (“A”, APE VII do 7º semestre “Ações docentes necessárias”).

A questão da avaliação também foi implicada por “A” nas ações necessárias à pesquisa. De acordo com a estudante “o aluno deve ser avaliado em tudo o que faz”, e para tanto, deve-se ter “diálogo” e investir na “troca de experiências”. Inclusive, descartou a prova como único instrumento, pois, conforme ela, não daria conta das potencialidades das crianças. Como consequência da relação implicativa que estabeleceu - ou seja, que para apreender a diversidade das ações das crianças em relação a sua aprendizagem, deve-se investir no diálogo e na troca de experiências – a estudante citou o “registro” e os “pareceres” como instrumentais para dar conta de explicitar o processo, demonstrado nos seguintes termos: “aprendizado”, “práticas desenvolvidas”, “forma” e “tempo de aprender”. Podemos inferir, assim, que a abertura do “co-possível concreto” se efetivou nesses exemplos expressados em sua produção escrita: dialogar, trocar, registrar e construir pareceres, como instrumentais que efetivam a avaliação, e “aprendizado”, “práticas desenvolvidas”, “forma” e “tempo de aprender” como elementos a serem captados e desenvolvidos por esses instrumentais.

Na sequência da etapa, no 8º semestre no “CTC”, “A” retomou a discussão sobre a avaliação, articulando-a com o ponto de vista de uma autora estudada. A partir desse confronto, a estudante expôs a sua compreensão sobre a questão.

Sobre avaliação, Jussara Hoffmann (1991) nos diz que (...) **A prática de avaliar na escola serve para reestruturar o conhecimento do aluno, analisando suas potencialidades e dificuldades a fim de que possam ser exploradas estas potencialidades e sanadas as dificuldades**, sendo um desafio tanto para o professor quanto para o aluno conhecerem-se, ou seja, que o aluno entenda o que está sendo apresentado e que o professor seja capaz de levar em consideração a forma de aprender de cada criança. (“A”, “CTC” do 8º semestre).

Na busca pela combinação de elementos para consolidar sua perspectiva sobre a avaliação, “A” trouxe a reflexão produzida por uma pesquisadora da área. Portanto, além de considerar os aspectos pensados a partir da pesquisa junto à escola parceira na definição das ações de acompanhamento da turma em que fez o estágio curricular, como destacados nos trechos anteriores, a estudante os articula com as leituras realizadas no curso. O resultado desse confronto da pesquisa com ideias de uma autora aparece na reflexão abordada na postagem acima, no qual “A” destacou sua compreensão sobre a prática avaliativa que culminou na compreensão da própria relação entre professor e aluno, já modificada no Momento de Transição na superação da concepção diretiva, na qual a ação do professor determinaria a ação do aluno.

As diferentes leituras realizadas no curso foram mais exploradas nessa etapa do curso pela estudante, provocando, assim, novas reflexões.

O termo aprendizagem pode ser dividido em dois sentidos: “amplo e restrito”. Em sentido restrito pode-se dizer que são aquisições que se relacionam com aquilo que foi adquirido pela experiência, já em **sentido amplo seria a reorganização dos conhecimentos do sujeito, uma adaptação que se desenvolve com o tempo em função das atividades em que o aluno está inserido, descobrindo suas propriedades e construindo relações entre elas, sendo assim, as dificuldades para aprender podem englobar todos os entraves na reorganização dos conhecimentos** (que se relaciona com a construção no interior do sujeito e com as características do objeto e suas relações). (“A”, “CTC” do 8º semestre).

No trecho acima, a estudante trouxe uma discussão sobre o aprendizado nos sentidos “amplo e restrito”. Podemos inferir que o pensamento de “A” voltado a compreender a pesquisa como um instrumento metodológico que auxilia na organização dos aspectos da aprendizagem, como as potencialidades e as dificuldades, se estruturou, também, a partir de questões teóricas debatidas no curso, num movimento progressivo de coordenação dos diferentes pontos de vista em jogo. Na sequência, mais um trecho que nos indica esse processo.

José Fernando Kieling (1982), no texto “Visualizando as categorias como desafios”: No momento em que toda a sociedade brasileira acompanha ativamente o desenrolar dos acontecimentos políticos fica evidente que não basta apenas estar com a leitura dos jornais em dia para entender o que está ocorrendo. No volume [de informações] que é veiculado todos

os dias é necessário identificar os ingredientes, os atores, os interesses em jogo. Fazer isso é fazer análise de conjuntura (Kieling 1982, p.14). Concordando com o autor, digo que precisamos conhecer cada aluno, sua história de vida, suas diferenças, quais seus interesses, para que, baseados nisto, possamos compreender as diversidades existentes tendo conhecimento, então, da própria práxis. (...) Ensinar, na escola de hoje, significa **resgatar a pesquisa realizada por especialistas**, a fim de que o professor possa planejar de acordo com as discussões teóricas e metodológicas destes profissionais, **levando o aluno a questionar e associar a sua própria história, pesquisando, buscando descobrir como viviam seus antepassados, quem eram, o que faziam, a que etnia pertenciam entre outros**. Este tipo de pesquisa onde se associa a história pesquisada por especialistas e a história pessoal de cada aluno, leva à motivação do educando para que note a relevância que existe no aprendizado, compreendendo o espaço de tempo, o entorno e buscar aprimorar seus conhecimentos em diversas culturas (“A”, “CTC” do 8º semestre).

Já nessa passagem, mais uma vez, “A” fundamentou sua concepção de pesquisa com elementos de um texto estudado. A novidade, nesse momento, é que a estudante destacou a *pesquisa* no âmbito do trabalho docente, colocando em diálogo aspectos mais gerais da sociedade com aspectos mais particulares dos sujeitos do contexto escolar. Por outro lado, também, ela estendeu o instrumento metodológico de aproximação à realidade para a ação do aluno, colocando-o como protagonista das construções a serem realizadas no seu processo de aprendizagem. Consequentemente, mais uma vez, através da sua escrita, “A” reafirmou sua concepção da relação professor-aluno, que deixou de ser situada em termos diretivos e passou a ser fundamentada por uma epistemologia relacional.

Na sequência das postagens abaixo, observamos que “A” conservou, a partir das reflexões sobre a *pesquisa*, a concepção relacional sobre os processos de ensino e de aprendizagem, destacando as trocas e a produção coletiva do conhecimento.

O presente texto é uma síntese reflexiva e prospectiva de uma caminhada de quatro anos de formação docente. **Neste período foi possível entender uma nova forma de aprender, através da troca de experiências, conhecimento da realidade do aluno, da escola e das diversas metodologias que poderão ser utilizadas com o intuito de construir coletivamente o aprendizado (...)**

(...) O aluno precisa sair, pesquisar, conhecer, tirar suas próprias conclusões e, para isto, não pode ficar restrito a quatro paredes, o que muitas vezes acontece, por comodidade do professor, ou por

acreditar que passando o saber de forma tradicional estará construindo conhecimentos (...)

Ao tomar conhecimento de toda esta pesquisa, elaborar um plano de trabalho em que a comunidade escolar participe, na sua totalidade, **trazendo** seus conhecimentos e criando uma escola na qual todos sejam tratados com respeito, igualdade e gostem de frequentar, para, a partir daí **construir** o planejamento baseado no conhecimento da criança e de tudo que a rodeia, **estando sempre atento a novos fatos existentes (...)** (“A”, “CTC” do 8º semestre).

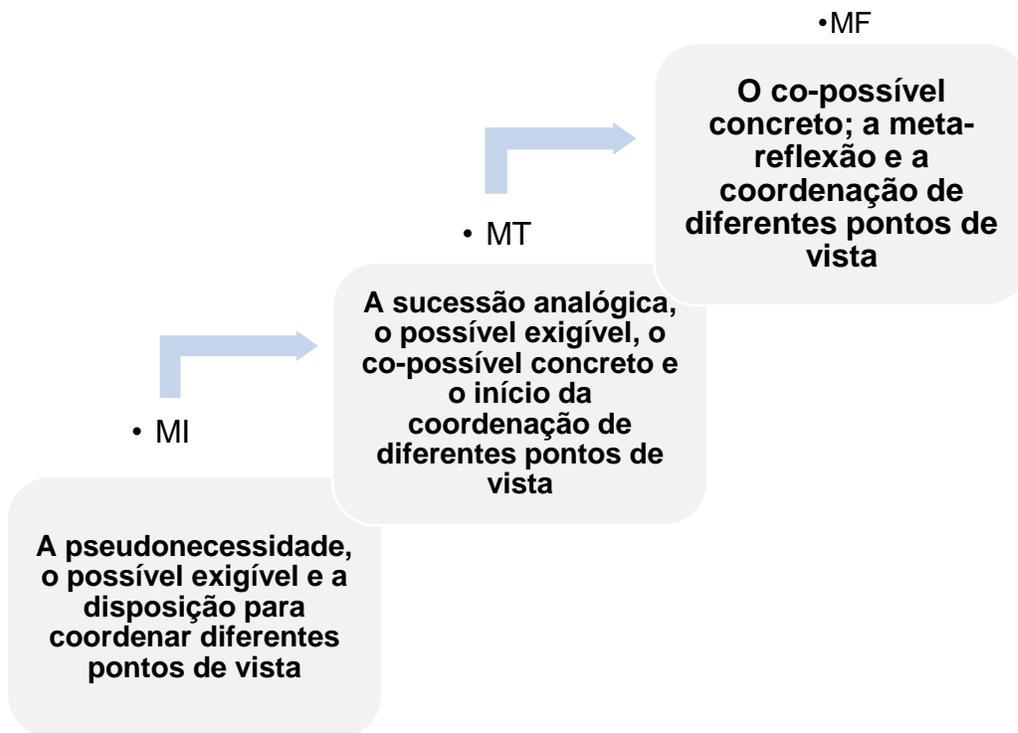
Na escrita do trabalho final do curso, a “Conceituação da Trajetória no Curso” (CTC), “A” fez uma retrospectiva de algumas discussões realizadas no curso no sentido da “meta-reflexão”⁵⁰. Nesse sentido, a elaboração dessa produção escrita fez com que a estudante tomasse consciência do próprio movimento de construção que engendrou no curso. Sendo assim, quando destacou que “foi possível entender uma nova forma de aprender”, ela reconheceu que seu pensamento passou por transformação. Na sequência, destacou novamente os elementos que considerou importantes para a reorganização conceitual pela qual passou, com: “troca de experiência”, “conhecimento da realidade”, ação protagonista do aluno. E, ainda, ao mesmo tempo em que afirmava tal transformação, “A” fez a crítica epistemológica sobre o conhecimento, ressaltando seu caráter coletivo e não diretivo. Por fim, a estudante ressaltou a pesquisa como ponto de partida para o desencadeamento de tal processo.

Em síntese, o Momento Final da trajetória cognitiva de “A” foi marcado pelas características de continuidade e de novidade. Por um lado, então, a estudante dá sequência a abertura de “co-possíveis concretos” no mesmo sentido realizado no Momento de Transição, ou seja, explorando ações realizáveis e realizadas na pesquisa junto à escola parceira. E por outro lado, a progressiva integração de novos elementos e coordenação de diferentes pontos de vista culminou na formação de algumas implicações necessárias, como a ação protagonista dos próprios alunos para a “construção coletiva

⁵⁰ Sobre meta-reflexão, Piaget destacou que: (...) as estruturas propriamente operatórias, uma vez formadas, tornam possíveis reflexões sobre as reflexões anteriores, ou dito de outra maneira, a construção de operações sobre operações. Atuando já no desenvolvimento das mensurações e dos sistemas de coordenações, estas operações, à segunda ou à enésima potência, tornam-se a regra ao nível das operações hipotéticos-dedutivas ou formais em que começa uma “meta-reflexão” sistemáticas, em outras palavras, em que começa a elaboração de um pensamento reflexivo, que procede por hipóteses e ligações necessárias entre elas e suas consequências (PIAGET, 1995, p. 281-282).

do aprendizado”.

Esquema 4: Esquema da trajetória cognitiva da estudante “A”



Fonte: autora da tese.

10.2.2. Trajetória Cognitiva 2: Estudante “B”

10.2.2.1. Momento Inicial (MI) – 3° e 4° semestres: A pseudonecessidade, a pseudo-impossibilidade e o ponto de vista único.

O Momento inicial para a “B” foi marcado pela ideia/concepção de *pesquisa* atrelada ao levantamento de dados sobre as famílias com o objetivo de melhorar suas vidas. Por conseguinte, a *pesquisa* enquanto prática teve sua expressão na ação de conhecer o aluno, sua família e a comunidade e ficou restrita à avaliação de problemas relacionados à criança, sem especificar quais eram.

No trecho destacado abaixo - retirado de um fórum de debates do 3° semestre - a estudante expressou seu entendimento sobre a pesquisa e os aspectos relacionados a ela.

Avalio as categorias [pesquisa] como um estudo aprofundado na localidade onde escolhemos a escola, a partir dali podemos entender os problemas que se passam com os alunos e até com a escola. Podemos acompanhar uma família e a partir dali desvendar os problemas ou não de um aluno, **em como ajudar esse aluno (...)**. (“B”, Fórum APE III do 3° semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

Na sequência, destacamos outros dois trechos de dois movimentos/tarefas, também do 3° semestre, nos quais “B” continua desenvolvendo a mesma temática.

(...)Como futuros pedagogos, temos que nos preparar e nos encorajar para seguir adiante, (...) e **sempre tentando modificar para melhor a vida da nossa comunidade, sendo um líder dentro dela** e buscando valorizar as pessoas mais pobres e necessitadas. Estar a serviço do povo; sendo um educador passamos a ser uma pessoa pública, que tem que dar exemplos e ajudar quem precisa, não sendo nosso trabalho apenas em sala de aula, porque uma escola se forma a partir de uma comunidade e é a partir dela que podemos mudar algo em sala de aula. **Não podemos modificar tudo, até mesmo porque existem fatores culturais que não conseguiríamos mudar**, mas podemos tentar levar uma comunidade para uma situação humana, **que haja respeito, que as pessoas ensinem o que é respeito, onde o conceito de família não se perca** porque uma família bem estruturada e planejada é o começo de um bom rendimento para gerações futuras. (“B”, movimento/tarefa APE III do 3°

semestre “A serviço de quê, de quem estou me formando em Pedagogia?”).

Uma escola consegue melhorar os problemas de um aluno, a partir do momento em que se preocupa com a família, com a comunidade em geral. (“B”, movimento/tarefa APE III do 3º semestre “Tabela categorias CLPD”).

Nessas postagens, verificamos que a questão do diagnóstico dos problemas locais por parte da estudante aparece como uma “pseudonecessidade”, pois, nesse momento, a mesma centrou a busca de elementos da realidade das crianças para “melhorar os problemas de um aluno”, não vislumbrando ainda a pesquisa como uma ferramenta para pensar os processos de ensino e de aprendizagem.

“B” entendia, assim, que a prática da *pesquisa* pelo professor tinha como objetivo a busca pela compreensão dos problemas identificados nas crianças. Mesmo não especificando quais eram os problemas atribuídos a estas, podemos inferir, a partir de sua escrita sobre a importância de problematizar a questão do respeito e da família estruturada, que o foco dado ao trabalho do professor estava relacionado ao diagnóstico e a intervenção sobre questões comportamentais. Nesse sentido, a estudante também operava com uma “pseudo-impossibilidade” sobre a perspectiva de mudança da realidade vivida, expressa no seguinte trecho: *“Não podemos modificar tudo, até mesmo porque existem fatores culturais que não conseguiríamos mudar”*.

Segue mais um trecho de sua produção escrita em que sustenta sua ideia/concepção e prática de *pesquisa*:

1- Comentar o que é ação docente e pesquisa: **A ação docente é o trabalho do professor em sala de aula e a pesquisa é buscar saber mais do aluno e da comunidade onde ele vive.** 2- Qual a relação entre ação docente e pesquisa? **É onde o professor busca uma aproximação do aluno, da comunidade, se tornando um líder na escola e no entorno dela.** (“B”, Fórum APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

Nesse pequeno trecho, além de sustentar a ideia da *pesquisa* como um instrumento capaz de fazer o diagnóstico do aluno e da comunidade, “B” não a vê como ferramenta de suporte para o trabalho docente em sala de aula. Há, portanto, então, uma dicotomia entre o fazer docente e o fazer do pesquisador. A falta de integração desses

aspectos: a docência e a pesquisa reflete-se na não possibilidade de inserir a pesquisa em nenhum espaço da sala de aula e da escola na discussão realizada no movimento/tarefa sobre a “A Escola que queremos” no 3º semestre, como se a pesquisa fosse uma iniciativa particular do próprio professor. Segue a postagem:

(...)Professores bons, que tratem seus alunos bem, uma merendeira, uma diretora que tenha compromisso com a escola, e funcionários que possam cuidar da limpeza da escola (...). Ter um espaço para os alunos terem uma quadra para eles jogarem, uma pracinha para eles brincarem no recreio, salas de aula em bom estado e uma cozinha em um bom funcionamento (...) [Disciplinas de] português, matemática, estudos sociais e ciências e carga horária de 20 horas semanais (...). (“B”, Fórum de APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

A analogia possível, para a estudante, estava centrada no modelo de escola que ela já conhecia. Uma síntese, a partir do confronto das problematizações que o curso já fazia sobre a prática docente e a escola (tendo a pesquisa como um de seus elementos) e as ações realizadas nas escolas vigentes, ainda não era vislumbrada nesse momento.

Nessa etapa do curso, a estudante não trouxe, em seus escritos, elementos da pesquisa junto à escola parceira, tampouco das leituras e diálogos com os colegas. Cabe destacar, também, que “B” realizou 10 postagens nos fóruns de debate (9 em APE III do 3º semestre e 1 em APE IV do 4º semestre), sendo que a maior parte delas se restringiram a responder diretamente as problematizações da professora PP1. Em apenas duas postagens, a estudante entrou num debate mais amplo trazido por um de seus colegas.

(...) Não concordo com o colega “Q”, nem todos têm as mesmas oportunidades. Muitas vezes quando você nasce pobre, sem uma orientação, sem uma estrutura escolar boa muitas portas se fecham na sua cara, mesmo que você insista em bater. (...) Concordo quando tu falas que a partir da quarta série poderiam ser adicionadas matérias como Filosofia, Sociologia, Direito e Políticas Públicas; com certeza iria enriquecer a vida dos alunos sim, mas a partir do momento que eles pudessem ler e entender o que é aquilo. (...) **E desigualdades são sim fatos históricos e impossíveis de removê-los, mas podemos diminuir para que não haja tantos roubos por aí.** (...) (“B”, Fórum APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

Novamente, através da sentença “desigualdades são sim fatos históricos e impossível de removê-los”, aparece a “pseudo-impossibilidade” como um imperativo das relações sociais, assim como já destacado anteriormente. Para “B” era possível à tarefa docente compreender a realidade, o contexto de seus alunos para auxiliar na mudança no comportamento, mas não era possível a transformação desta realidade.

Mais adiante, ainda nesse momento inicial do curso, quando questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem apareceram em destaque nos movimentos/tarefas, “B” ampliou sua reflexão sobre a pesquisa, inserindo esses aspectos.

O processo de ensino-aprendizagem se dá a partir do momento em que o aluno e o professor entram em acordo. O professor tem que se dispor a facilitar o processo de aprendizagem do aluno. O aprender não é espontâneo nem natural se não, não precisaria de escola, mas a escola precisaria ser um espaço que deixe seu aluno se expressar... Se **por acaso a aprendizagem não ocorrer é porque algo no que o professor está propondo não está de acordo com a realidade do aluno, daí você tem que se inteirar da realidade dos alunos e mudar seu plano de aula**, sempre fazendo atividades diferentes, pois assim proporciona a todos um aprendizado amplo, pois **se determinado aluno não aprende matemática com risquinhos ou bolinhas, o professor traz para sala de aula um potinho de feijão, de bolinhas de gude assim ele pode aprender**. A partir do momento em que o professor vê que o aluno já domina alguns assuntos, não precisa perguntar tanto para realizar as tarefas e faz corretamente e porque **o professor conseguiu o objetivo que lhe é dado: transmitiu seu saber ao aluno** e ele pode adquirir mais conhecimento. (“B”, movimento/tarefa APE IV do 4º semestre “Relações entre aprendizagem e ensino”,).

Ao começar a articular os aspectos ligados ao ensino e à aprendizagem junto à *pesquisa*, “B” centrou papel preponderante na ação de buscar na realidade dos alunos subsídios para a transformação da estratégia pedagógica. Nesse sentido, o destaque na postagem mostra que mudando o material utilizado, dando como exemplo sair do quadro com seus “*risquinhos*” e “*bolinhas*” passando a utilizar “*potinho de feijão*” e “*bolinhas de gude*”, acenou-se a possibilidade da ação das crianças. Como consequência desse fato, ela retiraria daí elementos novos para pensar o processo de aprendizagem e também o de ensino, compondo assim o que Aragón de Nevado (2001) denominou “campos de

possibilidades”⁵¹. Nesse momento, então, a abertura de um “co-possível concreto”, que ocorreu quando ela descreveu novas estratégias, como o potinho de feijão e as bolas de gude, contribuiu para o processo de superação da dicotomia entre a docência e a pesquisa.

Outro aspecto a ser destacado nessa postagem é a ideia de que o professor transmite conhecimento. Até este momento, verificamos nas reflexões de “B” a importância dada às ações do professor e o modelo de escola que tinha como referência, inclusive não enxergando, num primeiro momento, a pesquisa como elemento integrante do trabalho docente. Portanto, a sustentação em torno da concepção da transmissão do conhecimento encontrou respaldo na sua ideia de que o professor era a figura central dos processos de ensino e de aprendizagem. Podemos inferir que, a partir dessa postagem, a estudante passou simultaneamente a construir novos possíveis e a sustentar ainda a “pseudonecessidade” de compreender o processo de forma diretiva, no qual as ações do professor determinariam a aprendizagem do aluno.

Dentro desse processo, cabe lançar na análise, também, algumas problematizações empreendidas pela professora PP1 no feedback direcionado à estudante no movimento/tarefa “Relações entre aprendizagem e ensino” de APE IV do 4º semestre, no qual há o destaque sobre a questão da ideia de “transmissão do conhecimento”:

Será que o professor TRANSMITE conhecimento ao aluno? Será que é assim que acontece a aprendizagem? Somos nós que transferimos conhecimento? O conhecimento não é construído? (PP1, APE IV do 4º semestre, feedback do movimento/tarefa “Relações entre aprendizagem e ensino”).

Na sequência da análise, verificamos que a ideia de transmissão do conhecimento foi abandonada por “B”. Podemos inferir que as discussões permanentes tanto com as

⁵¹ Os campos de possibilidades se constitui conforme Aragón de Nevado (2001) como uma dimensão resultante do movimento de confronto entre os conhecimentos já construídos pelos sujeitos com a problematização desses conhecimentos, relacionada com a exigência de sua superação. De acordo com a autora: os “campos de possibilidades geram (...) um novo patamar de estabilidade e novas necessidades, já que um êxito é sempre fonte de dois efeitos aparentemente contraditórios: uma novidade criadora resultante da atualização de possíveis e uma lacuna virtual a ser compensada” (ARAGÓN DE NEVADO, 2001, p. 101).

professoras tutoras e pesquisadora, como com os colegas e também com os sujeitos da escola foram importantes para a transformação conceitual. A questão mesma da transmissão aparece em contradição com a ideia de construção do conhecimento. Nesse sentido, ao longo do processo, à medida que a estudante foi se confrontando com diferentes perspectivas e explorando os fenômenos relacionados à escola, essa contradição foi sendo resolvida por ela.

Resumindo o processo de “B”, podemos afirmar de um lado que a ideia/concepção e a prática de *pesquisa* estavam atreladas à necessidade (“pseudonecessidade”) do professor de fazer um diagnóstico dos problemas do aluno buscando ajustá-lo à realidade, por esta ser imutável (“pseudo-impossibilidade”). Nesse sentido, a estudante deixou de lado, nessa etapa do curso, o potencial da ferramenta na organização de elementos capazes de transformar os processos de construção do conhecimento empreendidos na escola, já que representava a *pesquisa* e a prática docente de forma dicotômica: *“A ação docente é o trabalho do professor em sala de aula e a pesquisa é buscar saber mais do aluno e da comunidade onde ele vive”*.

Consequentemente, ela abordava ainda, na discussão da “escola que queremos”, movimento/tarefa de APE III do 3º semestre - que teria espaço para novas propostas e configurações - o mesmo modelo que já existia nas suas referências de escola. Sendo assim, “B” se posicionava, a partir de suas certezas (campo do adquirido⁵²), tanto nos movimentos/tarefas individuais quanto nos fóruns de discussões no 3º e 4º semestres, sustentando um ponto de vista único, sem articulações com as leituras, com os debates e com os dados empíricos retirados na pesquisa junto à escola parceira.

Contudo, essas primeiras reflexões serviram como base para reformulações posteriores que já começaram a romper com a dicotomia e articular a pesquisa em torno dos elementos ligados à aprendizagem e ao ensino, como demonstrou, já nessa etapa, com a abertura de um “co-possível concreto”, no momento em que acenou para diferentes estratégias possíveis na aprendizagem da matemática.

⁵² O “campo do adquirido” está relacionado a um “campo inicial composto pelos conhecimentos já construídos, certezas e crenças, etc., ainda que essas estejam ancoradas em falsas inferências e possam ser concebidas pelos sujeitos como certezas inquestionáveis” (ARAGÓN DE NEVADO, 2001, p. 101).

10.2.2.2. Momento de Transição (MT) – 5° e 6° semestres: Os co-possíveis e o início da coordenação de diferentes pontos de vista

Nessa etapa, a ideia/concepção e prática de *pesquisa* assumiram outro formato para “B”. Se antes a pesquisa servia para diagnosticar os problemas das crianças e se concretizava em uma ferramenta de busca de elementos do entorno e da família, a partir do momento de transição, a pesquisa passou a dar suporte teórico e empírico na abertura de novos possíveis para o trabalho docente.

A partir da busca e da organização dos dados da pesquisa (observação e diálogos com os sujeitos da escola parceira), a estudante empreendeu um processo de diferenciação, problematizando, não mais as questões comportamentais, mas sim os fatores que poderiam interferir na aprendizagem.

Também percebi que ainda há algumas dificuldades uma delas é o espaço, a falta de ter um pátio com árvores, gramado, **acredito que se eles tivessem esse contato ao ar livre para que pudessem correr, brincar na terra o desenvolvimento seria maior**, pois muitos alunos ficam o dia todo na creche e não têm esse contato, pois saem cedo e acredito que depois vão para casa. **É logico que para uma criança aprender a ler, interpretar, desenvolver a motricidade não necessariamente precisaria deste espaço, mas na minha opinião é de extrema importância esse convívio fora da sala de aula, onde eles possam se sentir mais à vontade e descubram coisas novas.** (“B”, movimento/tarefa APE VI do 6° semestre “O que as Diretrizes nos dizem?”).

A análise dos espaços existentes na escola parceira, num movimento de tensionamento entre as diretrizes legais e os aspectos da realidade, permitiu à estudante tecer uma crítica em relação aos ambientes de aprendizagem existentes ou, nesse caso, inexistentes em algumas escolas. O fator a ser destacado nessa postagem é a centralidade que o desenvolvimento e a aprendizagem tiveram na sua reflexão e o jogo entre possíveis locais para que esses processos ocorram, a “sala de aula” e “fora da sala de aula”. A construção do “co-possível concreto”, destacado no apontamento dos espaços “pátio com árvore”, “gramado” e nas ações “correr, brincar na terra”, marcou um importante progresso para a estudante, que conseguiu operar com a ideia de que é

possível não ter um modelo único de espaço-ação, ao mesmo tempo em que superou a relação exclusiva do professor com a sala de aula, quando afirmava no momento inicial que “A ação docente é o trabalho do professor em sala de aula”.

Outra abordagem que “B” começou a modificar refere-se ao processo de diferenciação da ideia/concepção de *pesquisa*, na qual não apenas o diagnóstico dos problemas das crianças era colocado como objetivo, mas, nesse momento, também a investigação das potencialidades delas foi colocada em jogo.

Quando se propõe trabalhar com crianças pequenas, deve-se ter como princípio, **conhecer seus interesses e necessidades**, saber realmente quem são, saber um pouco da história de cada um, conhecer a família, por isso a importância da investigação do entorno, só assim podemos compreender quais são as reais **possibilidades dessas crianças**, lembrando que, para estas, este começo nas “escolinhas” é o pontapé inicial para uma vida social mais ampla, longe de seus familiares. (“B”, movimento/tarefa APE VI do 6º semestre “O que as Diretrizes nos dizem?”).

Na sequência podemos verificar a construção de uma síntese em que a estudante explorou os aspectos abordados anteriormente e colocou em diálogo com outro ponto de vista.

Isto nos faz refletir que muitas vezes a escola/creche não precisa ter tantos brinquedos, computadores, televisão, **claro que isto é de suma importância, pois os tempos são outros e isso faz parte da realidade das crianças hoje**, mas como é interessante ter um espaço que se tenha a natureza, onde eles possam se sentir à vontade, livres para criar, se desenvolverem, os animais para que **eles possam estudar a partir da realidade vivida**, um exemplo disso são os cavalos que em muitas ocasiões são peças fundamentais na reabilitação de crianças com algum tipo de síndrome, dificuldades motoras, os cachorros no tratamento com crianças com câncer, **enfim tantos outros exemplos. Assim como nos mostra no texto a proposta de Fröebel**, que acreditava que “*a escola para crianças pequenas deveria ser um lugar onde as crianças pudessem ter um contato íntimo com a natureza, conviver com animais, plantas e mexer na água e na terra*”. Se esta ideia fosse implantada acredito que os alunos iriam ter uma socialização bem maior, ainda mais na educação infantil que o interesse por tudo isso é maior. (“B”, movimento/tarefa APE VI do 6º semestre “O planejamento como elemento fundamental ao processo de ensino-aprendizagem”).

Podemos destacar, então, três (03) aspectos na postagem acima: 1) “B” conservou a conduta de admitir que as ações e as situação não são exclusivas (no sentido de uma única possibilidade), ou seja, a estudante acenou que existem mais possibilidades de contextos de problematização para a aprendizagem. 2) podemos inferir a abertura de um “co-possível abstrato”⁵³ quando “B”, além de arrolar alguns exemplos de ações vinculadas a uma possibilidade de contexto de aprendizado, situa-os a outros possíveis afirmando: “enfim, tantos outros exemplos”. Por fim, 3) outra novidade desse período do curso foi a busca de interlocutores para as suas reflexões. E isso se deu com uma progressiva coordenação dos elementos que serviram para reorganizar o seu sistema conceitual com os diferentes pontos de vista que foram levados em conta nos processos pesquisados e analisados.

As mesmas reflexões realizadas no âmbito dos movimentos/tarefas individuais foram colocadas nos fóruns de discussões dos dois semestres correspondentes ao momento de transição (5° e 6° semestres). Ainda que não tenha ocorrido uma mudança significativa na maneira como “B” se colocava nesse espaço em relação aos debates, os imperativos das certezas provisórias passaram a ter um caráter de possibilidade de ação. Nesse sentido, a utilização do termo “pode”, nos seus escritos nos fóruns de debate, nos indica que sua conduta passou a conceber a ideia de que existe uma ação entre outras possíveis.

(...)O que **podemos** considerar como sucesso no estágio é a riqueza de vivências que estamos trazendo para nosso curso, a capacidade de se colocar no lugar dos outros e saber suas dificuldades. (“B”, Fórum APE VI do 6° semestre “Das intenções as ações”).

(...) Através do planejamento o professor **pode** trabalhar as individualidades de cada aluno, buscando a realidade de cada aluno e a partir deste ponto trabalhar para que seus alunos cresçam intelectualmente e também como sujeitos, respeitando seus semelhantes. (“B”, fórum APE VI do 6° semestre “Tempo e espaço”).

Cabe destacar também que todas as produções escritas dos movimentos/tarefas foram problematizadas pelas professoras tutoras e pesquisadora que acompanharam

⁵³ A abertura de um “co-possível abstrato” se caracteriza pelo fato do sujeito situar as ações e/compreensões num rol de outras possíveis.

“B”. Assim sendo, as questões levantadas referiam-se à formatação dos textos, ao esclarecimento dos pontos levantados pela estudante e incentivavam a inclusão de elementos debatidos nas suas reflexões escritas a partir das leituras de textos realizadas nos semestres.

Em síntese, essa etapa do curso foi marcada por alguns progressos importantes no desenvolvimento da autonomia intelectual de “B”. Por um lado, a ideia/concepção de *pesquisa* começou a ser transformada, passando do diagnóstico dos problemas da criança para a investigação dos potenciais desta para o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Consequentemente, a prática de *pesquisa* contou com ações de busca de novos elementos dos espaços/contextos que podem problematizar a aprendizagem (a “sala de aula” e “fora da sala de aula”), possibilitado pela parceria com a escola, resultando numa síntese entre elementos empíricos e teóricos. Esse processo culminou num primeiro momento na abertura de um “co-possível concreto”, no qual a estudante apontou espaços e ações fora da sala de aula para o desenvolvimento da aprendizagem, e em seguida num “co-possível abstrato” em que tomou consciência de que os exemplos que destacou estão situados num contexto de outros possíveis.

Por outro lado, foi a partir desse momento no curso que a estudante passou a incorporar outros pontos de vista em suas produções escritas nos movimentos/tarefas e fóruns de debate, a partir de leituras realizadas com a intenção de buscar subsídios que embasassem seus argumentos, fato problematizado pelas professoras tutoras e pesquisadora junto a ela.

Portanto, a diferenciação dos esquemas representativos e de procedimento da *pesquisa* e a conseqüente integração de outros elementos como a aprendizagem (e aqui é possível novo desdobramento, se considerarmos as dificuldades e potencialidades, os espaços/contextos); o ensino (novo desdobramento: estratégias pedagógicas, pesquisa) e a coordenação de outros pontos de vista foi tornando o sistema conceitual sobre o trabalho docente da estudante mais complexo e rico em relações.

10.2.2.3. Momento Final (MF) - 7° e 8° semestres: O co-possível qualquer e a coordenação de diferentes pontos de vista

O momento final do curso se configurou na etapa na qual “B” realizou mais sínteses e abertura de novos possíveis. A reflexão sobre pesquisa, avaliação e planejamento no 7° semestre e a produção da Conceituação da Trajetória no Curso (CTC) no 8° semestre permitiram à estudante organizar seu sistema conceitual na medida em que demonstrou conservar algumas transformações de suas ideias iniciais. Ao mesmo tempo, a estudante passou a coordenar, de forma mais efetiva, diferentes pontos de vista.

Observei, no texto, que Jussara Hoffmann diferencia essas duas aprendizagens mediadora de classificatória. A classificatória onde o sujeito é convidado a repetir várias vezes o conteúdo para recuperar, que coloca o erro como resultado da ação. Já a mediadora é uma avaliação construtivista, onde a relação de diálogo, de discussões possibilitam o entendimento entre professor e aluno. **Assim podemos pensar que para que uma avaliação seja efetiva na aprendizagem dos alunos é preciso que o professor avalie cada um individualmente, através de diálogos, de práticas reflexivas em grupo, de conversas diárias, acompanhando o processo de conhecer e descobrir, orientando, oferecendo novas leituras, explicar, instigá-lo a investigações, fazer da prática diária do estudo um prazer beneficiando assim seu saber.** (“B”, movimento/tarefa APE VII do 7° semestre “O papel da avaliação na aprendizagem”).

Nesse trecho da postagem no movimento/tarefa sobre a avaliação no 7° semestre, a estudante buscou elementos de outro sujeito, nesse caso a autora supracitada, que diferencia a avaliação classificatória da mediadora, para fundamentar sua hipótese implicativa sobre avaliação e aprendizagem. A sentença: “Assim podemos pensar que para que uma avaliação seja efetiva na aprendizagem dos alunos é preciso que o professor avalie(...)”, além de colocar essas duas variáveis (aprendizagem e avaliação) em relação, ao tomar a avaliação mediadora como possibilidade, “B” justifica os componentes necessários para a sua efetivação: “através de diálogos, de práticas reflexivas em grupo, de conversas diárias, acompanhando o processo de conhecer e descobrir”. Esse é um recurso cognitivo que não fora utilizado por ela nos momentos

anteriores do curso e acreditamos que se tornou possível a partir de um movimento progressivo de coordenação de outros pontos de vista e do processo de integração e diferenciação de novos elementos colocados à disposição para a reflexão tanto por parte do curso, dos colegas e das professoras tutoras e pesquisadora quanto da pesquisa junto à escola parceira.

Na sequência, trouxemos outro trecho da mesma postagem em que verificamos a ação de antecipação da estudante pensando na sua atuação no estágio docente curricular:

Posso concluir que minha pratica docente no período de estagio vai ser organizada pensando em cada aluno individualmente, **conversando** com os alunos, **fazendo pareceres descritivos** após as aulas; **organizar o tempo** para suprir as necessidades de todos alunos, **atendendo mais ainda àqueles que apresentam alguma dificuldade, promovendo rodas de discussões sobre determinado assunto**, enfim buscar que todos participem de forma significativa das propostas, **para que possamos avaliar de forma mediadora** e que o aluno possa aprender, onde possamos **trocar conhecimentos**. (“B”, movimento/tarefa APE VII do 7º semestre “O papel da avaliação na aprendizagem”).

No processo de antecipação das ações necessárias para a efetivação da avaliação mediadora, “B” operou com a abertura de um “co-possível concreto” a partir do momento em que percorreu sobre diferentes possibilidades de ações realizáveis na prática docente junto às crianças, utilizando sentenças como: “conversando”, “fazendo pareceres descritivos”, “organizar o tempo”, “atendendo mais ainda aqueles que apresentam dificuldades”, “promovendo rodas de discussões”. A partir da reflexão da avaliação como mediação do processo de aprendizagem, organizado a partir da abertura de novos possíveis, a estudante passou a abordar a questão do conhecimento de outra forma, não mais na perspectiva da transmissão, e sim na perspectiva da troca.

“B” participou duas (02) vezes do fórum “Planejamento” de APE VII no 7º semestre, único fórum de debates oferecido, nessa etapa, no eixo de APE. Seguem dois trechos de suas postagens:

Após a leitura dos comentários e a reflexão sobre o assunto percebi que estamos em constante avaliação, avaliamos nós mesmos, avaliamos nossos métodos, se estão funcionando ou não, avaliamos nossa pesquisa, sendo assim a avaliação também acontece antes, mas após

nosso planejamento devemos sim avaliar também. **A pesquisa serve para podermos nos familiarizar com aquilo que fomos trabalhar, para não chegarmos sem saber o que iremos fazer, serve para ganharmos experiências sobre determinado assunto.** O planejamento serve para podermos ter um bom resultado no final, pois nada faremos sem planejamento se quisermos obter um bom resultado. A avaliação nos mostra se os alunos puderam atingir os objetivos propostos ou não, serve para que possamos ver seu resultado. (“B”, Fórum APE VII do 7º semestre “Planejamento”).

(...) **Sempre considerando que pesquisar sobre nossos alunos, sobre a maneira de como se integram uns com os outros é muito importante, para que possamos reavaliar nosso planejamento e nossa atuação enquanto professor.** (“B”, Fórum APE VII do 7º semestre “Planejamento”).

O primeiro trecho nos mostra que apesar de não ter se envolvido em muitos debates diretos com os colegas, a estudante esteve atenta às postagens destes, fazendo considerações sobre suas reflexões. Ademais, a forma de abordagem é nova, pois em momentos anteriores “B” geralmente se dirigia às professoras tutoras e pesquisadora respondendo às questões levantadas por estas.

Outra questão a pontuar, mais uma vez, assim como no momento de transição: a estudante vinculou a pesquisa à investigação da ação das crianças no processo de aprendizagem, inclusive as relações que travam umas com as outras. Nesse sentido, ela deu dinamicidade ao processo, destacando a importância dessas observações na avaliação do planejamento e da própria atuação como professor, e assim conservou a ideia/concepção de que a *pesquisa* pode fundamentar o trabalho docente, incorporando mais elementos, como o próprio planejamento e a avaliação.

A partir desse ponto, traremos uma série de trechos do CTC do 8º semestre mostrando como “B” sistematizou em forma de sínteses esses aspectos que foram sendo integrados e diferenciados ao longo dos diferentes momentos do curso.

Para Hoffmann (2009): (...) Concordo com Jussara Hoffmann, pois **educar é criar um mundo de possibilidades novas**, e fazer com que através destas possibilidades o **aluno possa ser desafiado e refletir** para que o professor faça uma avaliação que tenha como base o saber que o aluno traz. **É preciso que estes sejam inventores, capazes de mudar a sociedade em que vivem para melhor, compartilhando conhecimentos reorganizando uma nova vivência em conjunto** (“B”, “CTC” do 8º semestre).

No trecho destacado acima, a estudante destacou as possibilidades de criação no espaço educativo. Podemos inferir que nesse momento “B” além de operar com a abertura de novos possíveis, o fez no sentido do “co-possível qualquer”⁵⁴ pela dimensão que dá a essas possibilidades: “educar é criar um mundo de possibilidades novas”, ou seja há diferentes maneiras e formas possíveis de se criar, o que reflete no potencial de desafiar o aluno. Na sequência de sua observação, ela ainda pontua o potencial criativo do próprio aluno, numa ação implicativa no qual a partir de uma ação inventora é possível “mudar a sociedade em que vivem para melhor”. Dois pontos são importantes destacar aqui, nesse momento, pelo menos nas reflexões abordadas no CTC e em outros espaços: 1) de um lado, a estudante abandonou a ideia de que as desigualdades são imutáveis (“pseudo-impossibilidade”), e 2) de outro lado, podemos considerar que a mudança na concepção da possibilidade de transformação do real está relacionada à própria mudança das ações práticas de aproximação a esse real e ao entendimento do papel dos sujeitos na reconstrução deste.

Nos trechos seguintes, “B” abordou a importância da experiência junto à escola parceira para a sua formação:

Sabíamos que precisávamos da teoria, dos livros, leituras e bastante escrita porque isto também faz parte da construção dos sujeitos, **a partir do momento que lemos, vamos falar e nos expressar melhor, mas que com a prática dinamizamos e aprendemos muito mais(...)** Uma das melhores fases deste processo foi poder participar de forma assídua da vida de sujeitos que não conhecíamos e passam a ser tão naturais e integrados com nós que passam mais do que nunca a fazer parte de nosso processo de aprendizagem também. (“B”, “CTC” do 8º semestre).

Nesses trechos, a estudante problematizou a vivência na escola, no aspecto prático da docência, que no CLPD se deu pela pesquisa junto à escola parceira e pelos estágios docentes curriculares. Na sequência, ela fez uma análise do seu processo destacando a importância dos outros sujeitos para a sua aprendizagem, tomando consciência que o processo não é só individual, mas também social.

⁵⁴ A abertura de um “co-possível qualquer” está relacionada ao fato do sujeito compreender que não existe limite, no pensamento, na construção de possibilidades de ações/compreensões sobre o real.

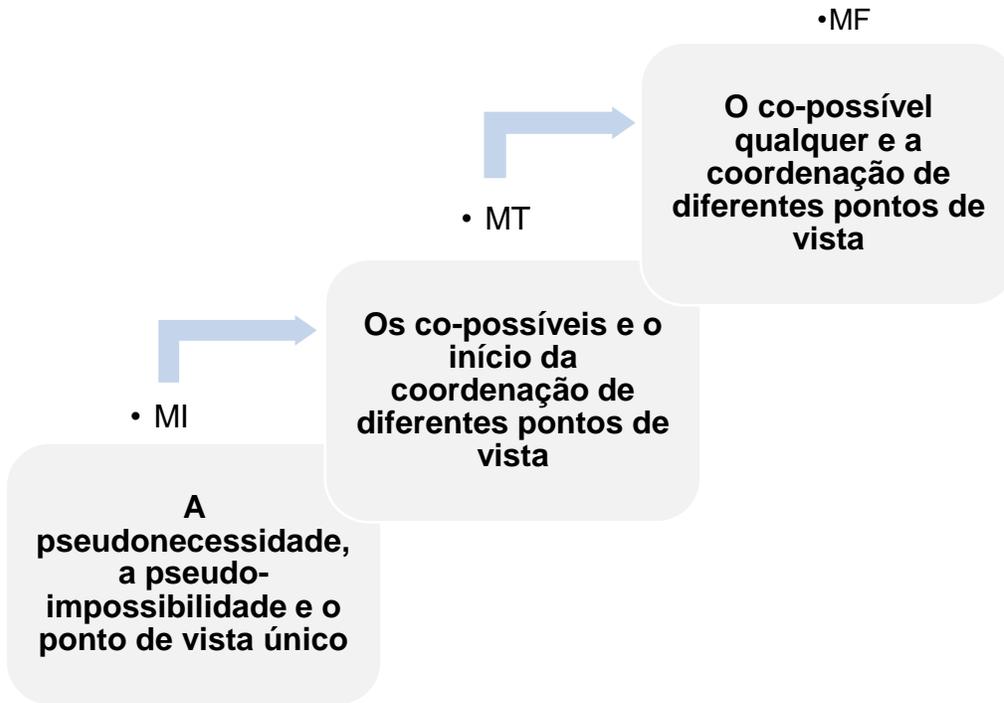
O potencial da pesquisa, que inicialmente era entendido apenas como ferramenta para fazer o diagnóstico dos problemas das crianças, da família e da comunidade, se expandiu para a busca de elementos sustentadores do trabalho docente no momento do planejamento e da definição do conteúdo a ser trabalhado:

Assim entendemos que a pesquisa é o principal ponto de partida para se identificar um problema, ou entender algo. Não conseguiríamos fazer um planejamento adequado se não conhecêssemos nossos alunos, assim não poderíamos fazer diferença no crescimento destes, **apenas passaríamos conteúdos pré-prontos sem trabalhar e construir juntamente**, sem haver uma participação dos alunos, mas como pedagogos que buscam sempre uma melhor educação e qualidade de vida precisamos sempre compartilhar nosso saber. (“B”, “CTC” do 8º semestre).

Resumindo, esse terceiro momento do curso foi marcado pelas sínteses produzidas a partir das reflexões realizadas nos semestres anteriores. Podemos inferir que houve consolidação, mesmo que provisória⁵⁵, de um sistema conceitual que, progressivamente, foi articulando diferentes aspectos do trabalho docente em torno da transformação da ideia/conceito e prática de *pesquisa*. Nesse sentido, a partir do momento em que “B” diferenciou esses esquemas (representativo e de procedimento), tornou-se possível compreender de um lado, os processos de aprendizagem, ensino, planejamento, avaliação, e de outro, os próprios sujeitos, de outra forma.

Além disso, se no começo da análise, o foco estava nos problemas comportamentais, no professor como “líder” para auxiliar no processo de ajustamento das crianças à realidade; no final do curso o foco passou para o potencial, o protagonismo e as possibilidades educacionais, contribuindo para um sujeito ativo em seus processos, inclusive transformando a sociedade. Essa diferenciação impactou na própria concepção de aprendizagem e de ensino, passando da ideia de transmissão para a construção do conhecimento, de forma relacional, em cujo processo tanto o professor quanto os alunos são ativos.

⁵⁵ As construções conceituais são sempre provisórias, pois estão suscetíveis a transformações.

Esquema 5: Esquema da trajetória cognitiva da estudante “B”

Fonte: autora da tese.

10.2.3. Trajetória Cognitiva 3: Estudante “C”

10.2.3.1. Momento Inicial (MI) - 3° e 4° semestres: Da pseudonecessidade ao possível exigível e a consciência do seu ponto de vista situado entre outros possíveis

No momento inicial, delimitado para a análise, “C” transitava entre as “sucessões analógicas” a partir da experiência que vivenciava no CLPD, o “possível exigível” lançando ideias para se repensar alguns processos educativos, no entanto, sem apontar as ações necessárias para a sua efetivação e a abertura de um “co-possível qualquer”, na explicitação de que não há fim para a aprendizagem.

A organização do pensamento de “C”, já nessa etapa, trazia muitos elementos das leituras realizadas no curso, assim como informações da escola parceira e alguns contrapontos realizados pelos colegas. A estudante participou quatorze (14) vezes do fórum de discussão do eixo de APE III do 3° semestre e cinco (05) vezes do fórum de discussão de APE IV do 4°, e algumas delas dialogando diretamente com as postagens dos colegas, demonstrando abertura para incorporar e coordenar os diferentes pontos de vista.

Concordo plenamente colegas, Tiago e Veridiana, em debates, trocas de conhecimentos aprendemos conforme as ideias Freireanas, pois é assim que podemos construir o nosso conhecimento, formar os nossos conceitos, a partir das trocas colaborativas de saberes e pensamentos diferentes. (“C”, Fórum APE III do 3° semestre “Categorias e conceitos no CLPD”)

Na sequência das postagens abaixo, verificamos a relação que a estudante fez entre as leituras e a importância da pesquisa para conhecer os sujeitos:

A cada tarefa, a cada leitura, fui me apaixonando mais ainda pelo curso, e hoje digo com toda certeza que tenho verdadeiro amor pela educação, **leituras como:** A Língua de Eulália, Seu Ciço, Dona Clenir, Realidade Como Realidade Humana, História de Gabriel, **me tocaram profundamente, cada uma delas me deixou lições que fizeram eu me tornar uma pessoa mais investigativa sem formar pré-conceitos**

sobre as pessoas sem antes conhecê-las, para saber o porquê agem de tal forma e não de outra, que julgaríamos a mais certa. (“C”, Fórum APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

Esta ilustração buscou privilegiar **a pesquisa como ponto de partida, significando os processos de aprendizagem a partir das experiências pessoais de cada aluno**, pois a criança traz consigo para sala de aula, a sua bagagem cultural da família e da região onde mora, e **quantas crianças sofrem rejeições nas escolas hoje em dia, trazendo mágoas, medos, outros a mania de inferioridade**, principalmente nestes casos é de fundamental importância criar comunidades de aprendizagens buscando vivenciar suas realidades, para que se sintam familiarizados, isso ajuda muito a superação do isolamento fazendo com que conheçam a realidade do seu próximo, para que possam entender melhor a vida e **livrar-se do que os deprime ou isola**. (“C”, movimento/tarefa APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos CLPD”).

Na pesquisa aprendi a ser uma pessoa crítica construtiva, me tornando mais observadora **sem formar pré-conceitos** em relação às pessoas antes de realmente as conhecer. (“C”, movimento/tarefa APE III do 3º semestre “Tabela categorias CLPD”).

Para adequar as práticas educativas à ação docente na escola que queremos, é preciso tomar o conhecimento de nossos alunos como ponto de partida, conhecer suas vidas, seus modos de ser, pensar e agir, por que pensam desta forma, por que agem de tal maneira, faço minhas, as palavras da professora Rosa do texto de Francisco dos Santos Kieling, “Ao invés de nós exigirmos” das crianças que elas se adaptem, à instituição; nós é que temos que nos adaptar a eles; adaptar a escola ao mundo delas; tendo como referência o que elas vivem, **construindo uma troca colaborativa de experiências vivenciadas, num diálogo construtivo** se faz um processo democrático, de conhecimento justo e mais humano a partir da realidade humana de cada sujeito. (“C”, movimento/tarefa APE III do 3º semestre “A serviço de que e de quem estou me formando em Pedagogia?”).

A ideia/concepção de pesquisa de “C”, abordada tanto nas reflexões individuais quanto no espaço coletivo de debate, referiu-se ao conhecimento dos sujeitos e sua realidade, nesse momento situado mais no âmbito afetivo: “me tocaram profundamente, cada uma delas me deixou lições que fizeram eu me tornar uma pessoa mais investigativa sem formar pré-conceitos”; “quantas crianças sofrem rejeições nas escolas hoje em dia, trazendo mágoas, medos, outros a mania de inferioridade”, do que no âmbito da aprendizagem. Entretanto, a estudante já admitia a necessidade de compreendê-los na busca pela efetivação de “uma troca colaborativa de experiências vivenciadas(...)”, demonstrando o desejo que ela sentia de abordar outras questões na sua reflexão sobre a *pesquisa*.

Na próxima postagem, a estudante destacou novamente a importância da *pesquisa* para a ação docente:

Ação Docente é o professor atuando em sala de aula, buscando conhecimentos para o ensino-aprendizagem. Qual é a relação entre ação docente e pesquisa? **A pesquisa é o ponto de partida para a ação docente, porque ela é a busca de conhecimento da bagagem cultural de um aluno.** O que é entorno? Por que conhecer? Entorno é a realidade em que o aluno vive, [seu] meio social, enfim tudo que faz parte da comunidade escolar, lugar onde a escola está inserida. Por que conhecer as falas, expressões próprias dos alunos e do entorno? **Para poder ajudar o aluno no seu desenvolvimento**, conhecendo sua realidade, seu linguajar, é possível adequar a nossa prática educativa, de modo que haja uma troca colaborativa de experiências. (“C”, Fórum APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

Nesse momento, a reflexão sobre a pesquisa de aspectos da bagagem cultural do aluno voltou-se para auxiliar o professor na sua ação junto a ele, para ajudar no seu desenvolvimento, ressaltando a horizontalidade desse processo: a “troca colaborativa de experiências”, mesmo que não trate, ainda, de questões mais diretas sobre a aprendizagem.

Temos de estar preparados e cientes de que na sala de aula nos encontraremos com crianças de realidades diferentes, com bagagens culturais diversas, que pensam e veem o mundo de maneira diferente, não podemos ter um modelo de plano de aula, uma maneira de transmitir nosso conhecimento, é preciso conhecer os sujeitos e aqui cito mais uma vez a professora Rosa do texto, já citado acima, é nosso dever de ir atrás, conhecer cada uma das crianças da sala, saber um pouco sobre seus pais, o que fazem, como se relacionam entre si, e com os sujeitos que compõem seu entorno, conhecer suas expressões, linguagens, **o verdadeiro sentido de conhecer/investigar a realidade do aluno como é sua vida, se faz necessário até para sabermos como chegar ao aluno, que metodologia usar durante sua aprendizagem, pois, é só assim que se torna possível adequar a nossa prática educativa.** (“C”, movimento/tarefa APE III do 3º semestre “A serviço de que e de quem estou me formando em Pedagogia?”)

Na postagem destacada acima, a estudante reuniu conjuntamente “sucessões analógicas” em relação aos procedimentos possíveis de conhecimento da realidade das crianças, que ela traz das leituras realizadas no ano anterior do curso, e o “possível exigível”, que aparece como consequência das analogias realizadas, pois serão os

elementos da vida da criança, conforme “C”, que determinarão a metodologia a ser utilizada junto a elas, prevendo a necessidade dessa relação (dados referentes às crianças e ações metodológicas), mesmo sem apontar, ainda, os procedimentos para efetivá-la.

Um recurso sistematicamente utilizado por “C” nas postagens foi a reorganização de suas reflexões anteriores no sentido de dar suporte às novas questões levantadas.

As categorias trabalhadas até então, são fundamentais na nossa capacitação para a ação docente, pois é esta **pesquisa/aproximação que nos faz vivenciar a complexa realidade no âmbito escolar**, fazendo com que tenhamos experiências vivenciadas e não só imaginar a prática educativa pelas teorias. Aprendemos que ação docente não significa apenas, professor em sala de aula, mas sim aquele profissional buscando o conhecimento para um ensino aprendizagem de qualidade, sendo um professor que busca sempre “Educar para a vida”; **que pesquisa é o ponto de partida para conhecer, familiarizar-se com a turma para, a partir daí poder adequar as nossas aulas de maneira que não fiquem monótonas, mas sim produtivas**, onde de uma maneira prazerosa nosso aluno se sintam bem, respeitado e valorizado. **Nos textos discutidos** vimos a importância dos sujeitos, que pessoas mesmo sem estudo algum nos trazem uma bagagem cultural muito rica, que **ninguém é detentor do saber, estamos sempre em constante aprendizagem**, todos os dias aprendendo coisas novas e também tivemos a oportunidade de refletir ainda a importância da base familiar nas nossas vidas. **Pensando na minha tarefa futura, com as experiências que adquiri até aqui, vou me espelhar sempre nos métodos construtivistas do nosso mestre Paulo Freire.** (“C”, Fórum APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

A estudante, no avançar do semestre, no movimento de reorganização de suas reflexões, elencava novos elementos à prática de *pesquisa* colocando-os em relação a outros já destacados em postagens anteriores, como a necessidade de conhecer a realidade dos sujeitos para explicar seu modo de ser, e conseqüentemente, se desfazer de pré-conceitos⁵⁶. Nesse sentido, a partir desse momento, à medida que “C” admitia que a realidade escolar é complexa e a teoria não dava conta, sozinha, de diversos aspectos dela, diferenciou seu entendimento de *pesquisa*, passando a integrar outras questões como a importância de trazer a “bagagem dos alunos” para a sala de aula, pensando nos processos de aprendizagem.

⁵⁶ O termo “pré-conceito” aparece como uma “pseudonecessidade” para a estudante.

Apesar de já acenar a possibilidade de sínteses entre o que retirava das leituras e o que vivenciava na escola parceira e na própria troca de informações com os colegas, “C” apresentou uma contradição entre a ideia relacionada à necessidade de buscar elementos da realidade das crianças para fundamentar a ação docente com o entendimento de que depende da criança o seu sucesso escolar, pensando numa ação mais homogênea da escola em relação à oferta de oportunidades, deixando de lado as especificidades dos sujeitos, vendo essas posições de forma dicotômica e não relacional.

Quanto ao questionamento, “Todos têm oportunidade e que alguns aproveitam e outros não”... Concordam? Será que todos têm as mesmas condições de acesso e depende de cada um o “sucesso”? **Eu penso que na escola as oportunidades são iguais para todos sim**, em termos de educação, e apenas alguns aproveitam, porque numa sala de aula nem sempre todos os alunos têm aquele interesse por aprender, por sugar do seu professor mais e mais, tem sempre aqueles que não têm interesse nenhum em nada, o que muitas vezes acaba até por atrapalhar a aula dos interessados, então neste sentido eu acredito que o sucesso escolar depende de cada aluno. O sucesso deste aluno/desta escola é visto pelas aprovações e pelo número de evasões no meu ponto de vista. (“C”, Fórum APE III do 3º semestre “Categorias e conceitos no CLPD”).

No entanto, o que torna o processo de construção de “C” bem interessante do ponto de vista das reconstruções, é que ao mesmo tempo em que lançava uma “verdade”, a estudante já abria a possibilidade de sua crítica. Nesse sentido, mesmo afirmando que as oportunidades são iguais e que o sucesso é determinado pelas aprovações, no sistema tradicionalmente empreendido pela escola, em seguida ela fez um destaque em outro sentido em relação à avaliação: “As avaliações nas escolas deveriam ser feitas por pareceres, assim como estamos sendo avaliados agora” (Fórum APE III do 3º semestre), o que demonstra o aspecto transitório dos temas que abordava, já que problematizava a própria questão da aprovação e da evasão, que foram pontos tratados, também, a partir da utilização dos pareceres descritivos pelo CLPD.

A síntese construída, a partir das problematizações realizadas no eixo de APE III do 3º semestre, quando relacionou aspectos da *pesquisa*, com a aprendizagem e com a postura do professor, diz respeito ao entendimento da ação docente como mediadora dos processos de aprendizagem. Podemos inferir aqui que os movimentos produzidos pela reflexão teórica e prática da *pesquisa* como elemento integrante do trabalho

docente, levou também à crítica epistemológica e pedagógica, colocando o sujeito como protagonista na construção do conhecimento:

Em meu ponto de vista, os sujeitos nunca aprendem tudo o que o professor ensina, **o ato de aprender consiste no processo pelo qual o sujeito transforma, amplia seus conhecimentos prévios, sendo que a construção desse conhecimento se dá por meio da observação, interação com o outro, com o meio em que está inserido e conforme o que a vida lhe solicita, o sujeito em si aprende aquilo que ele quer aprender, aquilo que desperta o seu interesse.** Tendo em vista todas as leituras e reflexões sobre a árdua tarefa, que é a ação docente, **vejo o professor como um ser mediador** do conhecimento com inúmeros desafios. Pois, trata-se de seres humanos, e cada indivíduo age e se expressa de uma maneira diferente, conforme seu comportamento adotado, com sua forma de ser e pensar. (“C”, Fórum APE IV do 4º semestre “Re-significando projetos de ensino-aprendizagem”).

Para fechar a série de postagens produzidas pela estudante e classificadas no Momento Inicial da análise, segue um trecho de sua escrita sobre o processo de construção empreendido pelos sujeitos:

O processo pedagógico requer que estejamos em constante busca, significando e resignificando sempre nossos conceitos, podemos entender pelo seguinte exemplo, **quando lemos um texto uma única vez, temos um entendimento, um conceito, quando lemos uma segunda vez refletimos individualmente, e temos uma visão mais ampla, quando problematizamos em grupo vemos que coisas que para nós passou despercebido, para as colegas teve um significado e então aí construímos um novo significado e ainda mais amplo, mais concreto.** Nós educadoras precisamos estar em constante processo de busca, lendo, pesquisando, buscando, refletindo, procurando, criando, **porque o aprender é infinito, se fazendo desta forma necessário, estarmos sempre nos qualificando, nos atualizando, re-significando o nosso conhecimento.** (“C”, Fórum APE IV do 4º semestre “Re-significando projetos de ensino-aprendizagem”).

Nesse trecho, “C” expressou seu entendimento epistemológico sobre a construção do conhecimento, descrevendo as etapas possíveis desse processo, demonstrando que, no seu ponto de vista, além de ser ativo, é contínuo, individual, coletivo e resulta numa integração e numa diferenciação conceitual: “(...) e então aí construímos um novo significado e ainda mais amplo, mais concreto”. Por consequência, a conclusão que

chega é que esse movimento é contínuo e sem fim: “(...) porque o aprender é infinito” o que se constitui em um “co-possível qualquer” e ainda, para fechar a escrita, fez uma implicação necessária: se o processo é contínuo e infinito, se faz necessário ao professor se qualificar e se atualizar sempre.

Para resumir essa etapa, podemos arrolar algumas considerações: 1) ao longo dos dois semestres, nos eixos de APE III e APE IV do 3º e do 4º semestres respectivamente, “C” produziu uma série de analogias relativas à experiência vivenciada como estudante transpondo-a para sua atuação futura como docente e isso se refletiu em diversos momentos nas suas produções escritas, o que passa para o segundo aspecto; 2) esse momento se caracterizou mais pelo levantamento de questões, a partir do confronto das leituras do material do curso, de outros pontos de vista com elementos da pesquisa na escola parceira, do que pela consolidação de respostas, configurando, assim, um “campo virtual de possibilidades”; 3) a maneira como a estudante se colocou nos debates e nas reflexões individuais nos remete a pensar sobre a sua consciência das “verdades provisórias” e do processo em permanente construção; como consequência disso, a busca pela coordenação dos diferentes pontos de vista, de autores, de colegas e professoras tutoras e pesquisadora refletiu na representação que ela tem de que sua posição é uma entre outras possíveis e isso ficou claro pelo uso corrente do termo “em meu ponto de vista”; 4) “C” transitou ora no contexto particular do curso e da escola parceira, ora no contexto geral, extrapolando o campo da experiência concreta para a generalização dos processos mais amplos engendrados por qualquer sujeito, na perspectiva do sujeito epistemológico, e 5) por fim, a reorganização do sistema conceitual empreendido pela estudante passou pela própria reconstrução da ideia/conceito de *pesquisa*, englobando não só os aspectos de cunho afetivo, mas também os aspectos ligados à aprendizagem e à perspectiva epistemológica e pedagógica.

10.2.3.2. Momento de Transição (MT) - 5° e 6° semestres: As sucessões analógicas, os co-possíveis e a coordenação de diferentes pontos de vista

O Momento de Transição foi marcado pelas discussões sobre a gestão escolar e o planejamento do trabalho docente. Nessa etapa “C” destacou a importância da *pesquisa* dos aspectos que compõem a gestão relacionando com o planejamento do trabalho docente, tendo como foco central a promoção dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a ideia/concepção e prática de *pesquisa*, voltaram-se para a busca de elementos que fundamentassem esses processos.

Já na etapa anterior, momento inicial da análise, “C” demonstrava em suas reflexões uma conduta que partia do pressuposto de que os fenômenos estudados não se configuravam em cenários simples, mas pelo contrário, compreendia-os de forma complexa, exigindo a coordenação de diferentes variáveis, apesar de não tecer muitas relações e elencar diferentes aspectos naquele período; no entanto já anunciava essa necessidade.

O estágio em gestão escolar efetivado na pesquisa junto à escola parceira foi caracterizado pela organização de elementos, que além de serem arrolados na produção escrita, foram integrados numa totalidade (noção de escola) e serviram como subsídios para a construção de uma inferência lógica pela estudante:

Gestão Escolar no meu ponto de vista engloba o conjunto de indivíduos que fazem parte de uma instituição de ensino, direção, coordenação pedagógica, professores, etc., a gestão não depende apenas de um diretor, ou equipe diretiva, mas sim de uma **teia de relações** estabelecidas, devendo haver **uma integração, onde todos possam participar estruturando assim a gestão escolar**. E é este grupo de pessoas que compõem a comunidade escolar que auxilia a equipe diretiva em todos os aspectos, **porque gestão escolar é parte integrante na produção de um contexto favorável à aprendizagem dos alunos e deve ser democrática, participativa e autônoma**. Para que a gestão seja realmente democrática, é preciso que o gestor oportunize o diálogo. Onde há verbalização, troca de ideias em grupo, torna-se mais fácil definir os problemas, determinar os objetivos e as necessidades, **levantando alternativas de possíveis soluções**, estruturando desta forma o plano de ensino aprendizagem. (“C”, movimento/tarefa APE V do 5° semestre “Estágio em Gestão Escolar- foco, caminhos e perspectivas”).

Podemos destacar no trecho que, ao mesmo tempo em que abordou a importância de cada sujeito na composição na gestão, “C” os inseriu numa “teia de relações”, na qual se produz uma série de ligações, culminando no “levantando alternativas de possíveis soluções”, o que demonstra que não há de antemão receitas para lidar com os processos escolares e estas são pensadas em conjunto podendo produzir diferentes soluções para as questões colocadas. A estudante apontou ainda o método dessa produção: “deve ser democrática, participativa e autônoma”. Assim, não só “C” explicitou a inferência lógica de que há a necessidade de pensar num método coerente que possibilite a construção conjunta das soluções das questões relacionadas à escola, e aqui há ênfase na aprendizagem dos alunos, como também operou com o “co-possível qualquer”, destacando estarem em aberto as soluções possíveis a serem construídas pelos sujeitos.

Nos dois trechos destacados abaixo, podemos visualizar a ideia/concepção e a prática de *pesquisa* sustentados pela estudante.

Neste momento, do nosso processo de formação **é chegada a hora de pensarmos a escola em sua totalidade, oportunidade de reflexão, observação e troca de saberes, para buscar entender os espaços, os processos e as relações que ali se inserem.** (“C”, movimento/tarefa APE V do 5º semestre “Estágio em Gestão Escolar- foco, caminhos e perspectivas”).

Durante meu estágio de gestão, **vou procurar** ter um diálogo informal com sujeitos dos diferentes setores, deixando-os bem à vontade para que façam seus relatos, onde **buscarei compreender** como se dá as funções da equipe gestora, as ações coletivas da escola, a avaliação dos educandos, a formação continuada dos professores, as regras internas, os recursos financeiros, a organização da escola em todos os setores, a participação da comunidade, o conselho escolar, a associação de pais e mestres, a estrutura hierárquica dos sujeitos, quem participa; disponibilidade de recursos humanos e recursos materiais, o regimento escolar, a filosofia de trabalho, PPP, planos de ensino e objetivos da instituição. Bem como o número de funcionários, número de alunos por sala, e a distribuição de horários. (“C”, movimento/tarefa APE V do 5º semestre “Estágio em Gestão Escolar- foco, caminhos e perspectivas”).

Podemos observar que o direcionamento dado à pesquisa dos aspectos da realidade com a intenção de superar os “pré-conceitos”, termo muito usado na etapa anterior, abriu espaço para o entendimento da pesquisa como ação metodológica de investigação de elementos que compõem uma totalidade, elencando três aspectos

necessários: “reflexão”, “observação” e “troca de saberes”. Por outro lado, no trecho seguinte, “C” propôs fazer essa aproximação através do diálogo e relacionou uma série de características a serem buscadas e compreendidas nesse processo. Por consequência, a estudante diferenciou seus esquemas “representativo” (concepção) e “de procedimento” (prática) de pesquisa.

Assim como no momento inicial, nessa etapa “C” seguiu trazendo outras leituras e outros pontos de vista para fundamentar suas posições. Importante destacar aqui também, que os feedbacks formulados pelas professoras tutoras e pesquisadora que acompanharam a estudante deram maior destaque ao seu esforço contínuo de integrar elementos de outros discursos, seja dos textos estudados, das postagens dos colegas e professoras nos fóruns, como também dos sujeitos da escola parceira.

O parecer nos diz que: “Atividades realizadas pela professora de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora de compreender e responder às iniciativas infantis”. **Condiz com a fala da diretora** quando ela me explicava as prioridades da escola e falava que o ato de brincar é uma atividade espontânea da criança, sozinha ou em grupo. Através da brincadeira ela aprende a lidar com as suas dificuldades psicológicas, por meio das brincadeiras de faz de conta e imitação ela amplia suas possibilidades linguísticas, psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas, interagindo e se socializando. (“C”, movimento/tarefa APE VI do 6º semestre “O que as Diretrizes nos dizem?”).

A professora me explicou que a estratégia essencial para que as atividades sejam significativas nesta faixa etária, é preciso trabalhar de forma lúdica, transmitindo energia de confiança, tranquilidade, autoestima, e muito carinho em cada atividade, **enquanto ela me falava isso me lembrava do vídeo assistido em aula presencial “Corpo na Creche”**, onde os professores participavam ativamente das atividades juntamente com as crianças. (“C”, movimento/tarefa APE VI do 6º semestre “O que as Diretrizes nos dizem?”)

No movimento sobre as diretrizes curriculares, “C” confrontou diversas vezes o estudo da legislação e a leitura de outros textos com as falas dos sujeitos da escola parceira. No primeiro trecho acima, a estudante buscou a coordenação desses diferentes pontos de vista para sustentar sua proposta de entendimento sobre o desenvolvimento

infantil. Já no segundo trecho, “C”, num processo que Piaget chamou de “sucessões analógicas”, remete a fala da professora a outro momento de reflexão sobre a questão abordada, proporcionado por um vídeo assistido junto aos colegas na aula presencial do CLPD.

No contexto da pesquisa dos elementos que compõem a totalidade da noção de escola, o planejamento recebeu destaque por parte de “C” na reflexão que esta fez do lugar dos sujeitos nos processos escolares.

Pois **planejar** no contexto escolar é fundamental para que aconteçam **novas reflexões, tomada de consciência dos principais problemas e das possibilidades de solução**, uma vez que organizar o processo de construção do conhecimento visa pensar a ação presente com vistas à transformação da realidade, pois é em função da melhoria dos serviços educacionais que se considera importante estruturar princípios que norteiem as práticas educativas. (“C”, movimento/tarefa APE VI do 6º semestre “O planejamento como elemento fundamental ao processo de ensino-aprendizagem”).

Em meu ponto de vista, **planejar não é apenas reunir atividades**, assim como ao professor não cabe apenas ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, mas comprometer-se seriamente com o seu **papel enquanto ser mediador do conhecimento, que faz do seu aluno o centro da atividade**. (“C”, movimento/tarefa APE VI do 6º semestre “O planejamento como elemento fundamental ao processo de ensino-aprendizagem”).

A perspectiva epistemológica, já explicitada no momento inicial, continuou fundamentando sua produção escrita sobre o trabalho docente. Nesse momento, na discussão sobre o planejamento, a estudante situou o ato de planejar, por parte dos sujeitos, como um processo ativo e dinâmico que possibilita “novas reflexões, tomada de consciência dos principais problemas e das possibilidades de solução”. Como consequência, destacou que o planejamento não se constitui em uma lista de atividades, abordando o papel de mediação do professor que tem como foco central pensar no aluno.

Assim como na etapa anterior, nesse momento do curso, “C” também transitou pelos fóruns de discussões, tendo participado oito (08) vezes. Com postagens sobre a *pesquisa*, dando suporte para pensar o planejamento do trabalho pedagógico, a estudante desdobrou-a na busca pela compreensão do desenvolvimento infantil para potencializar a aprendizagem das crianças.

O trabalho pedagógico na educação infantil requer o desenvolvimento de atividades que englobem o educar e o cuidar, e **há uma variedade de saberes que precisamos articular em nossa prática docente**, considerando a fase de desenvolvimento da criança. **Precisamos conhecer as perspectivas que possam auxiliar no processo de desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento(...)** O educador deve se postar como mediador do processo de ensino-aprendizagem: **precisa ouvir e sentir as crianças, o que pensam; observar do que brincam e como brincam; as suas concepções, o seu desenvolvimento**, pois nessa fase inicia-se a formação do ser humano sensível. (“C”, fórum APE VI do 6º semestre “Tempo e espaço”).

O bom planejamento, a meu ver é aquele que valoriza a realidade do sujeito, as características da faixa etária, bem como a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra. Que **organiza sempre atividades** que visem à expressão dos sentimentos, emoções, pensamentos, desejos e necessidades, utilizando as diferentes linguagens (corporal, oral, escrita e musical), ajustadas às diferentes situações de comunicação de forma a compreender e ser compreendido, enriquecendo cada vez mais a capacidade expressiva dos sujeitos. (“C”, Fórum APE VI do 6º semestre “Das intenções as ações”).

Ao mesmo tempo em que “C” situou a importância de coordenar diferentes saberes para dar conta do trabalho docente, dando como exemplo a necessidade de conhecer os fatores que incidem sobre o desenvolvimento e a construção do conhecimento por parte das crianças, também destacou algumas ações para efetivar essa investigação. Esse processo culminou na abertura, simultaneamente, de um “co-possível abstrato”, no qual situa o conhecimento dos fatores – do desenvolvimento e da construção do conhecimento - entre outros: “há uma variedade de saberes que precisamos articular” e de um “co-possível concreto”, no qual antecipa uma série de procedimentos que avalia como realizáveis ligados à *pesquisa* sobre os processos da criança: “precisa ouvir e sentir as crianças, o que pensam; observar do que brincam e como brincam; as suas concepções, o seu desenvolvimento”.

Em síntese, podemos afirmar que o momento de transição ficou marcado, no processo de desenvolvimento da autonomia intelectual de “C” por uma situação de conservação (situação de equilíbrio) da superação da pseudonecessidade sustentada na etapa anterior em relação à *pesquisa* como ferramenta para se despir de “pré-conceitos” no sentido de sua afirmação como recurso metodológico para a “reflexão”, “observação” e “troca de saberes” dando destaque aos processos de ensino (planejamento) e de

aprendizagem. Culminando, assim, na transformação da ideia/concepção de parceria e de *pesquisa*, passando de uma ideia de só conhecer o sujeito para a ideia de a partir da compreensão do sujeito, pensar possibilidades para a ação pedagógica. E, além disso, ocorreu a abertura de diferentes “co-possíveis”, explicitando as relações teórico-empíricas, na busca pela integração dos elementos da escola parceira com as diferentes leituras realizadas no curso, demonstrando, portanto, disposição para coordenar diferentes pontos de vista nessa construção.

10.2.3.3. Momento Final (MF) - 7º e 8º semestres: Os co-possíveis sintetizados nas generalizações e meta-reflexões e a coordenação de diferentes pontos de vista

No Momento Final do curso, a produção escrita de “C” foi ganhando um formato mais acadêmico no qual aparecem os cuidados com as normas da ABNT, com o encadeamento das ideias, com as fontes das citações utilizadas, entre outros. Progressivamente, a estudante foi melhorando a estrutura de seus argumentos na medida em que integrava novos elementos do confronto das ideias dos textos estudados com os aspectos retirados da pesquisa e do estágio curricular realizados junto à escola parceira. A constante reorganização de sua escrita, respaldada pela própria reorganização do seu sistema conceitual, permitiu-lhe, por consequência, antecipar possibilidades de ação para a prática docente futura, num movimento de abertura de novos possíveis.

Todavia, é importante destacar que, do ponto de vista estrutural, parece ter havido, no caso de “C”, uma certa homeostase, no sentido de ter encontrado um ponto de equilíbrio, desde o momento de transição, quando ela passou a conservar uma ideia/concepção de *pesquisa* estruturada numa perspectiva epistemológica, sustentando-a nas reflexões seguintes. Isso não significa que não houve melhoramentos realizados nos seus esquemas “representativos” e “de procedimentos”, pelo contrário; o que podemos afirmar é que essas duas etapas, a de transição e a final, foram marcadas pela abertura sucessiva de possíveis apoiadas pelos possíveis já conquistados sem a

necessidade de conflitos cognitivos ou desequilíbrios constantes. Parece-nos, portanto, que a estudante compreendeu a própria lógica de construção que engendrava, esperando, a cada tarefa de pesquisa, de leitura, de debate, compor gradativamente seu sistema conceitual.

Nesse sentido, esse cenário de conquistas na produção escrita foi marcado pela coordenação de diferentes pontos de vista, principalmente dos sujeitos das escolas e dos autores estudados no curso com o objetivo de produzir novas sínteses, ou seja, de propor explicações ou ações próprias a partir desse confronto.

Seguem alguns trechos em que podemos observar isso:

A professora explicou que faz uma avaliação sobre o desenvolvimento dos alunos para, a partir daí, planejar a construção do conhecimento por eles mesmos, trabalhando bastante a leitura e a escrita (...) (“C”, APE VII do 7º semestre, “Construindo referências para a docência a partir do planejamento da ação pedagógica”).

Enquanto ouvia a professora falar sobre a intenção maior (leitura e escrita), lembrava da parte do texto refletido, “Planejamento da Ação Pedagógica – Dimensões e Elementos para Pensar a Prática Docente”, que nos diz que; Para desenvolver o comportamento leitor das crianças, não é possível através de uma atividade, mas sim a partir de situações rotineiras em que as crianças se envolvam enquanto leitores, pensando nos espaços próprios para que esta ação se realize de forma contínua e não esporádica, cito como exemplo o cantinho da leitura que deve haver nas salas de aula, devemos incentivar nossos alunos, de modo que estes sintam o gosto pela leitura, envolvê-los, na organização deste espaço, de forma rotineira, usar fantoches, “dedoches”, teatros, etc., **somente a atividade que envolve o sujeito, chama a sua atenção, faz com que ele se desenvolva significativamente.** (“C”, APE VII do 7º semestre, “Construindo referências para a docência a partir do planejamento da ação pedagógica”).

O presente trabalho tem por objetivo, contextualizar o panorama trazido pelo autora Jussara Hoffmann com relação à percepção que os professores têm sobre o processo de avaliação, além disso analisar as situações colocadas buscando entender as concepções que as sustentam, bem como fazer uma reflexão sobre a avaliação mediadora apontada pela autora como alternativa para a superação daquilo que ela chama de “paradigma sentencioso e classificatório (p. 51)”, **expondo meu ponto de vista tanto com o que vem ocorrendo na escola em relação à avaliação, quanto com o ponto de vista da autora, de como ela vem propondo esse processo.** (“C”, APE VII do 7º semestre, “O papel da avaliação na aprendizagem”)

(...) a avaliação deve ser feita em forma de acompanhamento efetivo dos avanços e das dificuldades dos alunos, como nos diz a autora (...)

O Acompanhamento significa estar junto aos alunos, em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais. (“C”, APE VII do 7º semestre, “O papel da avaliação na aprendizagem”).

Nessas passagens observamos justamente o diálogo travado entre a realidade da escola (práticas escolares), trazida pela estudante a partir da fala da professora da escola parceira sobre a avaliação, e a abordagem de uma autora referência sobre o assunto (elementos teóricos), organizado pela estudante na busca pela construção de um ponto de vista próprio: “expondo meu ponto de vista tanto com o que vem ocorrendo na escola em relação a avaliação, quanto com o ponto de vista da autora, de como ela vem propondo esse processo”. As “sucessões analógicas” apareceram novamente como recurso cognitivo utilizado, a partir de seu sistema de referências, no embate entre ações práticas e ideias teóricas, como demonstrou nesse trecho: “Enquanto ouvia a professora falar sobre a intenção maior (leitura e escrita), lembrava da parte do texto refletido”.

As analogias foram seguidas, nesse período do curso, por abertura de novos possíveis configurados nas sínteses produzidas pela estudante, tanto numa perspectiva em que antecipava algumas ações, pensando na prática docente, quanto para concluir uma reflexão.

Em minha prática docente, no período do estágio em séries iniciais para dar conta da avaliação mediadora, **pretendo avaliar de forma contínua, observando sempre o desenvolvimento dos alunos, buscando assim caminhos para que todos alcancem os seus objetivos**, porque em meu ponto de vista a avaliação mediadora, abordada no texto pela autora assume o papel de avaliação orientadora e cooperativa, visando favorecer a construção significativa do conhecimento, e é esta marca positiva que quero deixar naquelas crianças no período em que permanecer com elas; o meu objetivo principal durante o estágio é atender às reais necessidades e interesses, valorizando a realidade presente e as características da faixa etária. (“C”, APE VII do 7º semestre, “O papel da avaliação na aprendizagem”).

Na postagem destacada acima, “C” trouxe a questão da avaliação, vislumbrando as ações futuras necessárias para garantir a avaliação mediadora, antecipando, assim, em pensamento e expressando na escrita, uma possível conduta enquanto prática no momento do estágio docente. A afirmação de que para buscar “caminhos para que todos

alcancem seus objetivos”, além de se configurar num “co-possível abstrato”, indica que existe mais de um caminho possível, também ligado ao pressuposto de que chegar a este passa necessariamente pela observação do desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, existiu para a estudante uma implicação entre a observação e o acompanhamento do desenvolvimento das crianças (componentes da pesquisa) e a avaliação proposta.

“C” seguiu utilizando esse mesmo mecanismo: fazer implicações no contexto de abertura de novos possíveis.

O papel do professor frente à escola e à sociedade é de postar-se não como o detentor do saber, mas como um mediador consciente de que ensinar não é transferir um conhecimento pronto, mas **criar situações para que os alunos possam construir por si próprios**, até porque **não existe uma receita pronta** para o ato de ensinar/mediar o conhecimento, **ao conhecer os alunos é que saberemos como adequar as nossas práticas educativas para aqueles sujeitos que ali estão inseridos.** (“C”, “CTC” do 8º semestre).

É nosso dever enquanto educadores fazer da escola, o espaço do aprender, do socializar-se para a vida em sociedade, fundamentando o objetivo de fortalecer nos alunos o valor da democracia e da justiça social, levando-os a adquirir gradualmente a capacidade que lhes permitirá participar da vida coletiva. **Onde mobilizados a discutir problemas da realidade em que vivem, reflitam sobre eles próprios, a fim de formular propostas possíveis de intervenção nessa realidade.** Levando os alunos a compreenderem o mundo em que vivem, respeitando as diferenças e atuando de forma consciente e responsável. (“C”, “CTC” do 8º semestre).

No primeiro trecho, “C” destacou que a definição da prática docente passa pelo conhecimento sobre os alunos e aborda mais uma vez que o resultado dessa relação está em aberto, pois “não existe uma receita pronta” e para se chegar a um encaminhamento, portanto, depende-se dos elementos da realidade organizados pela pesquisa. Já no segundo trecho, a estudante colocou em relação o fato de mobilizar os alunos para a compreensão de suas realidades com o propósito de “formular propostas possíveis de intervenção nessa realidade”. Ante esse contexto das postagens da estudante “C”, podemos inferir dois mecanismos cognitivos recorrentes utilizados por ela: de um lado, como já comentado anteriormente, houve a proposição de implicações, ou seja, ‘para isso ocorrer, é preciso fazer aquilo’, caracterizada nos seguintes exemplos:

para definir a ação docente, é preciso buscar elementos da realidade dos sujeitos que estão inseridos no processo de aprendizagem; para formular propostas de intervenção na realidade, é preciso refletir sobre ela. Por outro lado, a abertura do “co-possível abstrato” ficou marcada pela conduta de conservar a ideia de que há diferentes ações possíveis, a serem construídas, tanto para a prática docente, quanto para a transformação da realidade. Nesse sentido, a estudante ultrapassou o contexto particular, transitando através da generalização, a um contexto mais amplo das relações, inferindo que esse processo não é exclusivo à sua experiência.

A conduta de generalização e de pensar as questões em jogo de forma ampliada surgiram em diversos momentos nessa etapa do curso. Segue um fragmento em que isso aparece:

Outro fator importante, o professor deve ter humildade e nunca se postar como o detentor do saber, afinal **somos seres humanos em constante aprendizado com o meio em que vivemos e com o nosso semelhante, certos de que ensinar não é transferir um conhecimento pronto, mas criar as situações para que os alunos possam construir por si próprios, ampliar os seus conhecimentos prévios.** (“C”, “CTC”).

Nesse trecho “C” salientou a necessidade do professor se colocar de forma humilde diante do processo de aprendizagem já que também exerce tal condição e pontua a importância de criar situações para que os alunos sejam protagonistas na construção do conhecimento. Essa postagem trouxe dois elementos: por um lado, a escrita remete à sua concepção epistemológica sobre como ocorre o processo de aprendizagem, já exposta em outros momentos, destacando a ação do sujeito e a mediação do professor; e, por outro lado, como já abordado na análise, a estudante já não se remete às suas experiências como estudante e pesquisadora junto ao CLPD e à escola parceira, mas generaliza a todos os contextos em que esse processo ocorre.

Para fechar a análise do momento final da trajetória cognitiva de “C”, destacamos alguns trechos do CTC para ilustrar a abordagem “meta-reflexiva” desenvolvida pela estudante na qual ela elucidou seu próprio processo de construção no CLPD, retomando diferentes momentos de discussão.

No eixo Abordagem de Pesquisa em Educação I, refleti através da ilustração do “Diálogo das Professoras” que me tocou profundamente,

onde uma não sabia como iniciar suas atividades sem os livros didáticos e a outra preferia conhecer seus alunos, tomando suas realidades e anseios como ponto de partida; **neste momento comecei a compreender a importância de conhecer quem são os sujeitos que compõem uma turma, como forma de qualificar a construção do conhecimento destes.** (“C”, “CTC” do 8º semestre).

Estes movimentos iniciais me fizeram compreender que é através da **pesquisa** do entorno que obtemos os subsídios necessários para entender, pensar, criar e decidir as práticas educativas mais adequadas para a realidade inserida, valorizando assim a cultura e o saber local. Pesquisar e estreitar parcerias com a comunidade escolar promove situações de entendimentos e transformações. (“C”, “CTC” do 8º semestre).

A partir deste momento começamos a entender o fazer docente, ser educador não é apenas ministrar quatro horas dentro de uma sala de aula, com atividades que os livros didáticos nos oferecem, seguindo a listagem de conteúdos da matriz curricular. Infelizmente na época em que fomos estudantes era desta forma; eu particularmente quando ingressei na pedagogia já sabia que o método adotado pelo professor podia traumatizar um aluno, pois tive este exemplo dentro de minha casa, isso aconteceu com meu irmão, mas **não sabia da importância da pesquisa investigação**, não sabia que um professor pode e deve fazer adequações, transformando os conteúdos em sentido para então apresentá-los aos seus alunos. (“C”, “CTC” do 8º semestre).

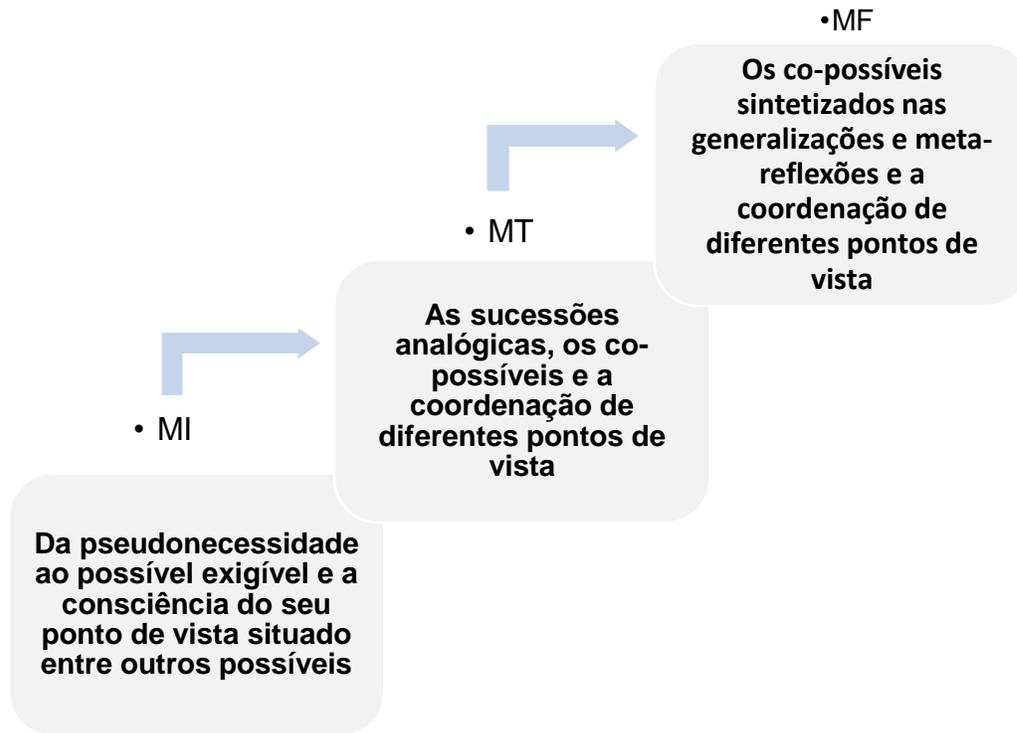
Costumo dizer que esta trajetória, mudou bastante minha concepção não só em relação ao fazer docente, mas também em minha vida particular, mudou meu jeito de ver o mundo e as pessoas, observar a sociedade (“C”, “CTC” 8º semestre).

Nessas passagens, a estudante além de fazer uma recapitulação de alguns movimentos/tarefas, de algumas leituras e de situações ocorridas no CLPD, ela o fez numa perspectiva “meta-reflexiva” destacando elementos que foram alvo de sua reflexão constituindo seu sistema de compreensão sobre o fazer docente que tem a pesquisa como método de aproximação à realidade e de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a forma como “C” organizou sua escrita nos permite inferir que à medida que construía seu referencial empírico e teórico na busca pela compreensão da *pesquisa* e do próprio fazer docente, também operou em diversos momentos com a abertura de novos possíveis, expressa na tomada de consciência em relação ao seu processo de construção.

Resumindo o momento final da estudante, podemos destacar quatro (04) fatores que já vinham sendo desenvolvidos desde o momento de transição e que no momento

final se afirmaram na conduta escrita de “C”. São eles: 1) a compreensão de que os processos engendrados pelos sujeitos, no que tange à construção do conhecimento, transcende a própria experiência num movimento de generalização e de afirmação de um sujeito epistêmico fundamentado numa determinada concepção epistemológica; 2) a abertura de novos possíveis, mais especificamente, o “co-possível abstrato”, no qual a estudante situa algumas situações e ações entre outras possíveis a serem construídas; 3) a utilização de implicações na antecipação de ações necessárias no sentido de que “para acontecer algo é necessário tal ou qual ação”, demonstrando um desencadeamento lógico entre as ações; e 4) a realização de meta-reflexões, na qual destacou sua caminhada de formação no CLPD.

Esquema 6: Esquema da trajetória cognitiva da estudante “C”



Fonte: autora da tese.

Quadro 3: Quadro Síntese das trajetórias cognitivas das estudantes do polo de Santana da Boa Vista/CLPD/UFPel

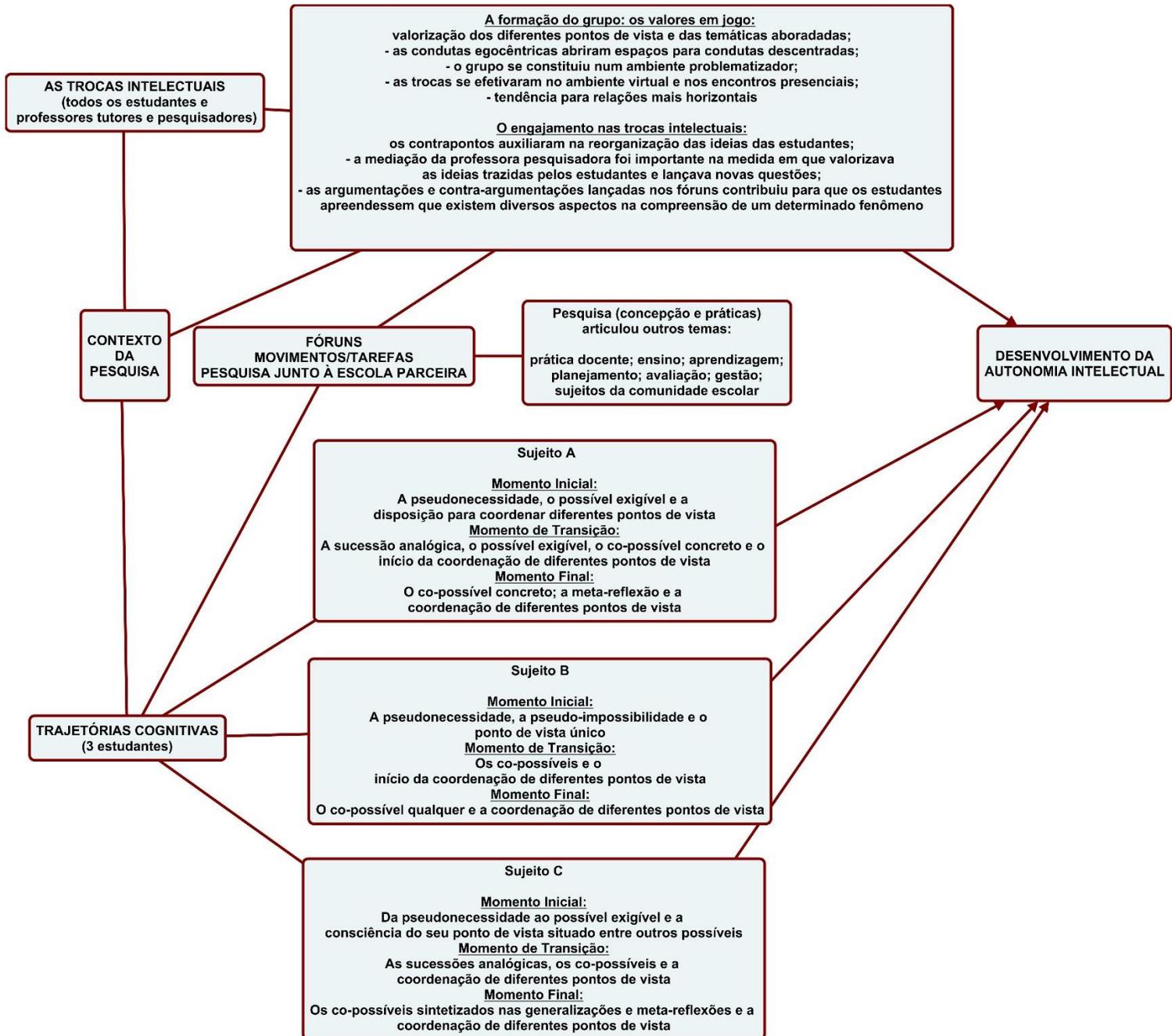
	“A”		“B”		“C”	
	Coordenações	Abertura de novos possíveis	Coordenações	Abertura de novos possíveis	Coordenações	Abertura de novos possíveis
MOMENTO INICIAL	Se insere nos espaços de trocas intelectuais	Compreende que a pesquisa auxilia na busca de elementos relacionados aos processos escolares, no entanto não aponta caminhos para efetivá-la; Ação docente direta; separação entre ação do professor e ação do pesquisador	Não traz elementos das leituras, dos debates e nem da parceria	Compreende que a pesquisa é a ação de conhecer os sujeitos para ajudá-los a se ajustar à realidade vivida; realidade social imutável; separação entre ação do professor e ação do pesquisador	Traz elementos das leituras, da parceria e dos debates	Compreende que a pesquisa é a ação de conhecer os sujeitos para romper com “pré-conceitos”; Consciência das “verdades transitórias”; Comparações entre as práticas da escola e do CLPD
	Disposição para coordenar diferentes pontos de vista	Coexistência nesse momento de: Pseudonecessidade – Ação do professor determina a ação do aluno; Possível exigível – aponta a necessidade da busca de elementos dos processos escolares, mas não aponta procedimentos para efetivá-la	Não coordena diferentes pontos de vista	Pseudonecessidade - ajustar os sujeitos à realidade; pseudo-impossibilidade - não se pode transformar a realidade	coordena os diferentes pontos de vista; Compreende que seu ponto de vista é um entre outros possíveis	Coexistência nesse momento de: Pseudonecessidade - conhecer para romper com “pré-conceitos”; Sucessões analógicas - relaciona a experiência no CLPD com práticas possíveis na escola; Possível exigível – aponta a necessidade de busca de elementos da criança para determinar as ações docentes, sem apontá-las; Co-possível qualquer – situa que não há fim no processo de construção do conhecimento (“porque o aprender é infinito”)

MOMENTO DE TRANSIÇÃO	<p>Participativa nos fóruns;</p> <p>Articula as leituras realizadas no curso</p>	<p>Continua compreendendo que a pesquisa auxilia na busca de elementos relacionados aos processos escolares, no entanto não aponta caminhos para efetivá-la;</p> <p>Há mudança na concepção da relação entre ensino e aprendizagem</p>	<p>Incorpora leituras às suas escritas</p>	<p>Compreende que a pesquisa é a investigação dos potenciais das crianças para o desenvolvimento e a aprendizagem;</p> <p>Ação de busca de elementos nos espaços/contextos (escola parceira)</p>	<p>Continua trazendo elementos das leituras, da parceria e dos debates</p>	<p>Compreende a pesquisa como recurso metodológico para a “reflexão”, “observação” e “troca de saberes”;</p> <p>Passa a pensar possibilidades para a ação pedagógica numa perspectiva relacional</p>
	<p>Início da coordenação de diferentes pontos de vista</p>	<p>Abertura de novos possíveis:</p> <p>Possível exigível – aponta a necessidade da busca de elementos dos processos escolares, mas não aponta procedimentos para efetivá-la;</p> <p>Sucessões analógicas – compara situações na escola com as situações vivenciadas no curso;</p> <p>Co-possível concreto - situa uma série de ações realizáveis para efetivar a pesquisa (observar, examinar)</p>	<p>Início da coordenação de diferentes pontos de vista</p>	<p>Abertura de novos possíveis:</p> <p>Co-possível concreto – situa a realização da aprendizagem em outros espaços além da sala de aula (“pátio com árvores”, “gramado”, “espaço que se tenha a natureza”);</p> <p>Co-possível abstrato – situa uma possibilidade de contexto de aprendizado entre outros possíveis (“enfim, tantos outros possíveis”)</p>	<p>Segue coordenando diferentes pontos de vista;</p> <p>Segue compreendendo que seu ponto de vista é um entre outros possíveis</p>	<p>Abertura de novos possíveis:</p> <p>Sucessões analógicas – compara situações vivenciadas na escola parceira com as vivenciadas no curso;</p> <p>Co-possível concreto – situa uma série de ações realizáveis na busca pela compreensão do desenvolvimento da criança (“o que pensam, “observar do que brincam e como brincam”);</p> <p>Co-possível abstrato – situa o conhecimento de alguns fatores entre outros (“há uma variedade de saberes que precisamos articular”);</p> <p>Co-possível qualquer – situa as soluções possíveis, para as questões da escola, num campo aberto a ser construído pelos sujeitos.</p>

MOMENTO FINAL	Traz mais elementos da parceria e das leituras	Compreende a pesquisa como instrumento que sustenta o trabalho docente; Realiza meta-reflexões	Traz elementos das leituras, dos debates e da parceria	Compreende a pesquisa como instrumento que sustenta o trabalho docente; Há mudança na concepção da relação entre ensino e aprendizagem; Transformação da realidade pelos sujeitos	Traz mais elementos da parceria e das leituras	Afirma a ideia/concepção de <i>pesquisa</i> estruturada na perspectiva epistemológica relacional; Generaliza alguns processos a partir do entendimento do sujeito epistemológico; Realiza meta-reflexões
	Coordena diferentes pontos de vista	Abertura de novos possíveis: Co-possível concreto - situa uma série de ações realizáveis para efetivar a pesquisa (observação, registro, reflexão, avaliação, planejamento)	Coordena diferentes pontos de vista	Abertura de novos possíveis: Co-possível concreto – situa diferentes movimentos realizáveis junto às crianças (fazer pareceres, organizar o tempo, promover rodas de debates); Co-possível qualquer – situa que há diferentes maneiras e formas de se criar (“educar é criar um mundo de possibilidades novas”)	Segue coordenando diferentes pontos de vista;	Abertura de novos possíveis: Sucessões analógicas – relaciona a fala da professora da escola parceira (entrevista) com o material estudado no curso; Co-possíveis abstratos – a) deixa em aberto os caminhos das crianças na aprendizagem, pois entende que há vários possíveis; b) compreende que há diferentes ações possíveis, a serem construídas, na prática docente.

Fonte: autora da tese.

Esquema 7: Desenho síntese do desenvolvimento da autonomia das estudantes do polo de Santana da Boa Vista/CLPD/UFPel



11. SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE

Na síntese e discussão dos resultados da análise da tese, abordamos os principais pontos evidenciados tanto nas trocas intelectuais quanto nas trajetórias cognitivas. A partir desses destaques, retomamos o problema e a hipótese da tese confronto-os com a realidade empírica trabalhada na análise. Conseqüentemente, assinalamos algumas interpretações no que diz respeito às relações entre o social (trocas intelectuais) e o individual (trajetórias cognitivas) no desenvolvimento da autonomia intelectual das estudantes.

11.1. As trocas intelectuais

No contexto das trocas intelectuais, algumas considerações são importantes pontuar em relação à formação do grupo, aos valores construídos e ao engajamento dos estudantes às trocas intelectuais, pensando que esse espaço se constituiu, juntamente com os movimentos/tarefas, num ambiente desafiador⁵⁷, tanto pelos temas abordados quanto pelas interações proporcionadas para a construção das trajetórias cognitivas das estudantes, e, portanto, para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Podemos afirmar que houve um processo gradual de desenvolvimento da cooperação, quando observamos que alguns elementos construídos foram conservados: a formação do grupo (sistema comum de sinais); as proposições tidas como válidas e valorizadas nos debates, o respeito mútuo e a reciprocidade entre os parceiros. Além do mais, observamos de um lado que as condutas mais egocêntricas foram abrindo espaço para condutas que buscavam a cooperação, como podemos destacar no caso de “B”, que nos primeiros semestres (3º e 4º) não buscava a interlocução e passou a fazê-lo mais adiante no curso. Já de outro lado, as interações entre os estudantes e as professoras tutoras e pesquisadora também se transformaram, relativizando a hierarquia

⁵⁷ No sentido dos “campos de tensionamentos”, que “mediante a problematização das certezas anteriores pela tomada de consciência das incoerências ou incompreensões que colocam em dúvida as certezas adquiridas e estáveis (ARAGÓN DE NEVADO, 2001, p. 101).

existente na relação professor-estudante, à medida em que ambos passaram a levar em consideração, e em alguns momentos incorporando em seus escritos, as argumentações e contra-argumentações de um e de outro.

Apesar das discordâncias por vezes ocorridas, não houve ruptura dos acordos, pois estes estavam pautados no valor geral constituído pelo grupo: a garantia de que cada um teve o direito de dizer a sua palavra, uma premissa freireana, destacada pelo professor PP2 na entrevista e observada em algumas postagens - como a de “C” nas páginas 123 e 124; e de “E” na página 125 - sobre a importância dos outros sujeitos no próprio processo de construção do conhecimento.

Isso significa que, mesmo que em alguns momentos as concepções construídas sobre pesquisa, prática docente, ensino, aprendizagem, planejamento, avaliação, gestão e sujeitos da comunidade escolar, não fossem as mesmas, houve equivalência⁵⁸ entre elas. Isso fez com o que os sujeitos em interação considerassem as argumentações de todos igualmente válidas e sustentassem um sistema de valores mais amplo, referente aos valores intelectuais que abarcasse então as diferentes concepções em jogo. Nesse sentido, destacamos que houve a valorização do ponto de vista do outro como também dos debates em torno das temáticas abordadas.

No caso desta tese, portanto, os valores estavam relacionados aos códigos comuns⁵⁹ construídos na análise dos temas⁶⁰ que foram objeto, tanto, das trocas intelectuais quanto das construções individuais realizadas por cada um dos sujeitos. Deste modo, a cada postagem, a cada troca realizada nos fóruns, nos feedbacks e na pesquisa junto à escola parceira, houve a exposição de uma ideia, inicial ou reelaborada, sobre um determinado tema. O confronto dessas ideias e a incorporação de diferentes leituras realizadas no curso culminou na progressiva coordenação de diferentes pontos de vista e na própria constituição das trajetórias cognitivas. Nessa perspectiva, portanto, além de ponderar sobre o que o colega ou professoras tutoras e pesquisadora

⁵⁸ Equivalência no sentido de que as concepções sobre os temas têm o mesmo valor intelectual.

⁵⁹ Os conceitos estudados a partir da leitura e da pesquisa junto à escola parceira e as ações de pesquisa pensadas e/ou realizadas junto à escola parceira fundamentavam as argumentações e contra-argumentações levadas aos debates.

⁶⁰ Os temas considerados na análise foram os abordados nos eixos de APE (do 3º ao 8º semestres) e no CTC, que foram: pesquisa, prática docente, ensino, aprendizagem, planejamento, avaliação, gestão e sujeitos da comunidade escolar

escreveram, as estudantes organizaram e reorganizaram seus pensamentos e reflexões permanentemente.

Podemos inferir assim, que a dinâmica de desenvolvimento da cooperação no polo de Santana de Boa Vista enquanto grupo de trocas intelectuais esteve em relação estreita com a dinâmica de desenvolvimento dos próprios estudantes. Ou seja, o grupo se constituiu num sistema que operou mediante a reorganização constante das ideias dos estudantes a partir do momento em que passaram a elencar mais elementos nas suas postagens, buscando tanto contemplar as temáticas discutidas, quanto dialogar com os demais integrantes dos fóruns e nas aulas presenciais, como nos mostra o caso da estudante “G” (pág. 127) e também na reflexão desse processo realizada pelas estudantes “C” (pág. 124) e “F” (pág. 125-126).

Por fim, outro destaque importante das trocas intelectuais, que compõe a dimensão social na análise do desenvolvimento da autonomia intelectual das estudantes, foi a mediação das professoras tutoras e pesquisadora. A problematização por parte dessas interlocutoras se deu de diferentes formas ao longo do curso, ou seja, também passou por transformações, e foi um recurso sistematicamente utilizado no sentido de provocar as “certezas provisórias” (ARAGÓN DE NEVADO, 2001) dos estudantes.

11.2. As trajetórias Cognitivas

A trajetória de “A” foi marcada, no Momento Inicial, pela pseudonecessidade de sustentar que o professor transmite o conhecimento e pela falta de síntese ocasionada na ausência dos dados concretos da pesquisa junto à escola parceira. Já no Momento de Transição, a estudante passou a fazer comparações das ações na escola com as ações do CLPD empreendendo a “sucessão analógica” e a abertura do “co-possível concreto”, como detalhado no capítulo da análise, à medida em que começou a organizar nos seus escritos, os dados da pesquisa junto à escola parceira. Enfim, no Momento Final, a estudante passou a explorar mais as ações realizáveis e realizadas na pesquisa junto à escola parceira, culminando na abertura de novos “co-possíveis concretos”.

A trajetória de “B” foi marcada, no Momento Inicial pela pseudonecessidade da pesquisa servir para fazer o diagnóstico do aluno para ajustá-lo à realidade e pela pseudo-impossibilidade de transformá-la. Já no Momento de Transição, a estudante, a partir do contato com a escola e com outras perspectivas sobre o tema, transformou a ideia de pesquisa passando a destacar a importância dessa ferramenta para investigar os potenciais das crianças para o desenvolvimento e aprendizagem, culminando, assim, na abertura do “co-possível concreto” e do “co-possível abstrato”. Enfim, no Momento Final, com a transformação da ideia e da prática de pesquisa e conseqüentemente dos outros temas abordados, “B” empreendeu novas aberturas de possíveis, com o “co-possível concreto” e o “co-possível qualquer”.

A trajetória de “C” foi marcada, no Momento Inicial, ao mesmo tempo pela pseudonecessidade de sustentar a ideia da pesquisa na escola estar voltada à superação de “pré-conceitos”, e pela compreensão de que seu pensamento podia estar em transformação. Assim, foi procedendo com as “sucessões analógicas”, na comparação que fazia das ações da escola com as discussões realizadas no CLPD, e com o “possível exigível” em que apontava a necessidade de buscar elementos ligados à aprendizagem da ação das crianças para determinar as ações docentes, no entanto sem apontar o procedimento para fazê-lo. Já no Momento de Transição, a estudante seguiu ampliando sua reflexão sobre as possibilidades de ações de pesquisa junto à escola, o que culminou na abertura de novos possíveis, como a “sucessão analógica”, o “co-possível concreto”, o “co-possível abstrato” e o “co-possível qualquer”. Enfim, no Momento Final, a estudante deu seqüência à abertura de novos possíveis, especificamente, o “co-possível abstrato”, e procedeu com generalizações nas quais sustentou que os processos pensados transcendem a própria experiência e podem ser pensados a outras situações escolares.

A análise das trajetórias cognitivas permitiu-nos verificar uma estreita relação entre: a transformação da ideia de pesquisa⁶¹ - enquanto objeto de reflexão (esquema representativo) e enquanto prática (esquema de procedimento) na busca de elementos para compor o conhecimento teórico e prático sobre a escola e o fazer docente - e a coordenação de diferentes pontos de vista culminando na abertura de novos possíveis. Nesse sentido, inferimos que a abertura de novos possíveis ocorreu no contexto das

⁶¹ Ver nota de rodapé número 42 da página 136.

trocas intelectuais oportunizado pelo curso e pela reconstrução conceitual e procedimental da pesquisa e dos outros temas abordados. Por consequência, a transformação de uma ideia culminou na transformação de outras ideias num sistema integrado, pois elas entrariam em conflito caso o pensamento não se reorganizasse. Exemplo disso foi a transformação dos esquemas de representação e de procedimento da pesquisa que ocorreu junto à transformação da concepção da relação entre ensino e aprendizagem, como nos casos de “A” e “B” que abandonaram a ideia de transmissão do conhecimento (enquanto uma pseudonecessidade) e passaram a sustentar uma perspectiva relacional da construção do conhecimento.

Nesse cenário, as trajetórias cognitivas foram marcadas pela abertura de novos possíveis, e pela superação de algumas pseudonecessidades. Entretanto, cabe destacar que algumas pseudonecessidades não estão relacionadas à conteúdos equivocados, pois quando tratamos de conhecimentos sociais, é difícil sustentarmos uma ideia como válida irrevogavelmente, pois ela pode ser transformada. Nesse sentido, ao superar uma pseudonecessidade como o fato de relacionar a pesquisa apenas ao abandono dos “pré-conceitos”, no Momento Inicial, como no caso de “C”, não significa que se despir de conceitos prévios não seja algo importante no processo de construção conceitual e prático da pesquisa, mas que esse pode ser ampliado e complexificado, como verificamos na trajetória da estudante.

A noção de pesquisa (concepção e prática) foi modificada ao longo do tempo, primeiro mais focada na ideia de respeitar o outro, de conhecer o comportamento, depois mais focada no diagnóstico e levantamento de elementos para compor a prática docente, como nos indicam as trajetórias de “C” e “B”, respectivamente.

Ainda que com algumas variações, como a forma de organizar os conteúdos abordados, as trajetórias cognitivas das três (03) estudantes nos mostraram que o desenvolvimento ocorreu a partir de um mecanismo funcional e de uma configuração estrutural⁶² em comum. Ou seja, o desenvolvimento se deu a partir da abertura de novos possíveis ao longo da formação. Na perspectiva funcional, já no início das trajetórias predominou o “possível exigível”, quando vislumbravam uma ação sem apontar os procedimentos para executá-la. Por outro lado, no aspecto estrutural, no Momento Inicial

⁶² Sobre os pontos de vista funcional e estrutural ver pág. 86-87 dessa tese.

da análise predominou o das “sucessões analógicas”, quando das comparações realizadas principalmente com as vivências ocorridas no CLPD (caso de “A” e “C”), e da não possibilidade de pensar numa escola diferente (caso de “B”), o que refletiu na falta de sínteses. Já à medida em que as discussões e as problematizações avançavam e os elementos empíricos da escola parceira passaram a ser incorporados houve a abertura do “co-possível concreto”, em que houve o arrolamento de ações possíveis para o trabalho docente. Por fim, ocorreram a abertura do “co-possível abstrato”, quando as estudantes destacavam algumas ações ou ideias num rol de outras possíveis (caso de “B” e “C”), e a abertura do “co-possível qualquer”, quando houve o entendimento de construção ilimitada das ações e do pensamento.

Importante salientar que o fato de ter, em cada momento do curso, a predominância de um tipo ou outro de abertura de um novo possível, não significa que o processo tenha sido igual para as três (03) estudantes. “C”, por exemplo, já demonstrava no Momento Inicial da análise (3º e 4º semestres) operar com o “co-possível qualquer” quando apontava que o processo de aprender é infinito. Portanto, apesar do funcionamento do pensamento apontar elementos comuns, cada trajetória apresentou características próprias de desenvolvimento.

O processo de abertura de novos possíveis das estudantes confirma a tese do construtivismo, que está relacionada ao fato de que o conhecimento não está pronto, e que depende de uma construção progressiva na relação do sujeito com o objeto e do sujeito com outros sujeitos. Se pronto estivesse, as estudantes já teriam representado sua noção de pesquisa como elemento integrante do trabalho docente em seus diferentes aspectos desde o Momento Inicial do curso, ou porque já saberiam (por ter as estruturas do pensamento prontas e organizadas) ou por pressão do objeto que teria que ser desvelado em bloco de uma única vez. Ao invés disso, a análise das trajetórias cognitivas das estudantes mostrou que houve uma reorganização constante desdobrada em construções contínuas.

Nesse contexto, os dados obtidos através da pesquisa junto à escola parceira, se constituíram em elementos fundamentais para a construção de sínteses e abertura de novos possíveis, juntamente com a coordenação de diferentes pontos de vista.

A análise demonstrou que a compreensão individual dos processos empreendidos na escola foi importante para essas construções, como nos mostra o caso de “A” que avançou na construção de novos possíveis, mais especificamente na abertura de um “co-possível concreto”, quando trouxe elementos da escola parceira.

Outros aspectos construídos nas trajetórias cognitivas, no contexto de abertura de novos possíveis, estão relacionados:

1) à **superação da dicotomia** entre a ação do professor e a ação do pesquisador no sentido da integração, como foram os casos de “A” e de “B” que entendiam que essas ações, na escola, eram separadas;

2) à **construção de implicações** que também surgiu no processo de análise das trajetórias cognitivas, aparecendo como novidade no funcionamento do pensamento depois de algum tempo de discussão e reflexão. Nesse sentido, as estudantes passaram a colocar variáveis em relação, destacando que para ocorrer algo é necessário tal ação, no sentido de que “A implica B” (ARAGÓN DE NEVADO, 2001, p. 41) como demonstrou “B” na reflexão sobre aprendizagem e avaliação, destacando que “Assim podemos pensar que **para que** uma avaliação seja efetiva na aprendizagem dos alunos **é preciso que** o professor avalie cada um individualmente através de diálogos (...)”;

3) à compreensão de que os processos transcendem a experiência pessoal no sentido do sujeito epistêmico. Ou seja, mais para o final do curso, as estudantes passaram a **generalizar** as situações, entendendo que é possível estender as ações a outras situações escolares e a outros sujeitos, já que conservaram a concepção de que o processo de aprendizagem e de desenvolvimento são construídos pelos próprios sujeitos;

4) e por fim, a alguns momentos de **meta-reflexão** realizados por “A” e “C”, nos quais demonstraram ter consciência do próprio processo de construção engendrado ao longo do curso, como destacou “A” no CTC: “(...) Neste período foi possível entender uma nova forma de aprender, através da troca de experiências, (...)”.

Poderíamos ter trazido muitos outros escritos das estudantes para a análise, alguns que corroboram essas transformações destacadas, outros que mostram que mesmo modificando o seu entendimento sobre esses aspectos, algumas “pseudonecessidades” ainda resistiram, como uma indiferenciação, em alguns casos, do

papel da família e da escola, no que tange a intencionalidade pedagógica no processo de aprendizagem das crianças. No entanto, acreditamos que isso não invalida a análise no sentido de destacar as trajetórias cognitivas em relação ao desenvolvimento da autonomia intelectual, marcado, não de forma linear, por progressivas integrações, diferenciações e abertura de novos possíveis, de um lado, e coordenações de diferentes pontos de vista nas suas produções escritas, por outro.

11.3. O social e o individual no desenvolvimento da autonomia intelectual

Para responder o problema da tese: *Como ocorreu o processo de construção da autonomia intelectual das estudantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel?* foi necessário abordar de um lado as trocas intelectuais ocorridas ao longo da formação do CLPD⁶³ (dimensão social) e de outro analisar a trajetória cognitiva das estudantes (dimensão individual), o que foi feito a partir da perspectiva da abertura de novos possíveis.

Destacamos, assim, que os achados da tese, em relação às trocas seguem na mesma direção apontada já em outros trabalhos dedicados à interpretação numa perspectiva piagetiana. Alguns autores, entre eles CHARCZUK (2012), concordam que para haver cooperação há um caminho a ser construído e esse processo depende de uma coordenação progressiva dos diferentes pontos de vista. Assim como também é importante para tornar possível a operação em comum - e isso foi explorado nas trajetórias cognitivas - uma coordenação progressiva dos elementos internos ao sujeito, que constituem uma determinada concepção em jogo. Dito de outra forma, no desenvolvimento da autonomia intelectual, os sujeitos coordenam-se entre si e coordenam-se a si próprios de forma progressiva e construtiva.

A análise realizada nos permite afirmar que o desenvolvimento da autonomia intelectual, no processo de formação no CLPD, esteve relacionado à transformação da noção de pesquisa (objeto e procedimento); a transformação de suas ideias prévias em

⁶³ No caso dessa tese, foi possível analisar o material disponibilizado no moodle a partir do 3º semestre, como já destacado no capítulo sobre o método.

relação a outras temáticas, e as trocas estabelecidas (leituras, colegas, professores, escola). Nesse sentido, o processo gradual de pensar novas possibilidades para a pesquisa na ação docente (abertura de novos possíveis) se deu justamente pelo fato do conhecimento não se constituir em um a priori e resultar da interação entre os sujeitos e entre o sujeito e o objeto. A partir dessa perspectiva interpretamos a trajetória cognitiva das três (03) estudantes.

Sendo assim, observamos a transformação da conduta das estudantes tanto nos espaços de trocas intelectuais, nas leituras e na pesquisa nas escolas parceiras no sentido da coordenação progressiva de diferentes pontos de vistas. Bem como nas trajetórias cognitivas nas quais elas passaram a integrar, ao longo da formação, elementos desses espaços ao mesmo tempo em que incorporavam novos dados no processo de reconstrução conceitual sobre a pesquisa e conseqüentemente sobre a prática docente, o ensino, a aprendizagem, o planejamento, a avaliação, a gestão e os sujeitos da comunidade escolar.

“A”, por exemplo, já demonstrava abertura para incorporar elementos das discussões junto aos colegas, pois era atuante nos espaços de troca contribuindo com o debate e valorizando o ponto de vista do outro. A partir do momento em que começou a coordenar as diferentes perspectivas (incluindo as leituras de textos), trazendo-as para a sua produção escrita, aliado à pesquisa junto à escola parceira, a estudante passou a operar com as “sucessões analógicas” e com o “co-possível concreto”. Inclusive, demonstrando ter superado a “pseudonecessidade” de determinar a ação do aluno a partir da ação do professor. Por fim, a efetivação da coordenação de diferentes pontos de vista ocorreu paralelamente e de forma cruzada, num processo de influência mútua à efetivação do “co-possível concreto” e na formulação de implicações quando apontou para a necessidade da ação protagonista dos alunos para a “construção coletiva do aprendizado”.

Já “B”, no Momento Inicial do curso, não coordenava os diferentes pontos de vista na sua produção escrita; nesse sentido, não trazia elementos das leituras, dos debates e nem da pesquisa junto à escola parceira. Nessa etapa, ainda, a estudante sustentava, de um lado, a ideia de que a pesquisa estava relacionada à ação de conhecer os alunos

para ajustá-los à realidade vivida, e de outro lado, compreendia que a realidade social era imutável configurando uma “pseudonecessidade” e numa “pseudo-impossibilidade”. Já no Momento de Transição, “B” passou a incorporar as leituras em suas produções escritas, assim como a trazer dados da pesquisa junto à escola parceira. Isso refletiu na reorganização da produção escrita à medida que esses dados foram integrando a ideia sobre a pesquisa, culminando, assim, na abertura de novos possíveis, mais especificamente no “co-possível concreto” e no “co-possível-abstrato”.

No Momento Final do curso, “B” transitou pelos fóruns a partir de uma postura nova: demonstrou estar atenta às postagens dos colegas, inclusive refletindo sobre as considerações destes e fazendo as suas ponderações, entrando na dinâmica das argumentações e contra-argumentações no grupo. A transformação da conduta da estudante no âmbito das trocas intelectuais também ocorreu no âmbito da trajetória cognitiva, visto que foi o momento em que se afirmou a mudança na concepção sobre a pesquisa, sobre a relação entre ensino e aprendizagem e sobre a própria ideia de que a realidade seria imutável. Nesse contexto, a abertura de novos possíveis se concretizou com o “co-possível concreto” e com o “co-possível-qualquer” e, conseqüentemente, a construção de hipóteses implicativas tornou-se possível também.

Por fim, a trajetória cognitiva de “C” nos mostra que desde o Momento Inicial, a estudante já abordava as temáticas buscando dialogar com outros pontos de vista. A partir de então e na sequência do curso, a pseudonecessidade relacionada à ideia de que a pesquisa servia para desfazer os “pré-conceitos” sobre as crianças e suas famílias, foi sendo superada à medida em que foi relacionando as experiências de formação vivenciadas no CLPD e também na reorganização do pensamento na abertura do “co-possível concreto”, do “co-possível abstrato” e do “co-possível qualquer”. Mais no final do curso, assim como “A” e “B”, também foi possível à “C” estabelecer uma série de implicações que culminam num encadeamento das ações. Ou seja, nas trajetórias cognitivas, as estudantes passaram, através do processo de abertura de novos possíveis, a fazer implicações no sentido de destacar que “para algo ocorrer, é necessário tal ou qual ação”.

A estratégia metodológica de buscar abarcar tanto as trocas intelectuais quanto as trajetórias cognitivas, identificando as transformações no pensamento das estudantes

resultou do entendimento de que é necessário abarcar ambas na análise do processo. Por isso, Piaget insistia que o individual e o social fazem parte de um mesmo processo total. Portanto, não há porque supor que os mecanismos de assimilação e acomodação que dão conta do conhecimento de aspectos novos do objeto não sejam os mesmos para compreender os diferentes pontos de vista, pois para apreender a perspectiva do outro é necessário o mesmo movimento cognitivo, além dos aspectos afetivos e morais.

Conseqüentemente, podemos confirmar a nossa hipótese de que o desenvolvimento da autonomia intelectual, no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel, foi organizado enquanto síntese a partir de duas dimensões igualmente importantes no processo, uma social a partir das trocas intelectuais e uma individual a partir das trajetórias cognitivas. Nesse sentido, essas dimensões, além de operarem juntas no desenvolvimento da autonomia intelectual, foram organizadas pelo sujeito de forma recíproca, ou seja, uma dimensão influenciou a outra no desenvolvimento geral da autonomia intelectual.

Cabe destacar aqui que a parceria com a escola possibilitou trocas intelectuais entre as estudantes e os sujeitos da escola, como podemos identificar em algumas produções escritas. Isso significa que além dos processos escolares configurarem um objeto tematizado a partir da pesquisa, os sujeitos do espaço escolar também atuaram como interlocutores na construção do conhecimento.

Por fim, portanto, acreditamos que a principal novidade da tese foi mostrar como ocorreu o processo de desenvolvimento da autonomia intelectual na integração dos aspectos relacionados às trocas intelectuais com os aspectos relacionados às trajetórias cognitivas com suas coordenações e abertura de novos possíveis. Visto que a maior parte dos trabalhos sobre desenvolvimento, ou aborda as relações interindividuais, ou o desenvolvimento cognitivo. O desdobramento da perspectiva adotada nessa tese foi que identificamos no processo que à medida em que as estudantes avançaram na abertura de novos possíveis também passaram a coordenar mais elementos a partir do contexto das trocas intelectuais e vice-versa, o que nos faz admitir, que de fato, assim como Piaget já havia elucidado, o sujeito se desenvolve na, a partir e para as relações sociais em que se insere.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento de fechamento da tese nos oportuniza trazer algumas perspectivas pensadas ao longo do processo de análise. Para além da compreensão do desenvolvimento da autonomia intelectual das estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel, a produção deste trabalho tem como intenção, também, contribuir tanto para o campo científico que busca permanentemente compreender os processos, as relações e os sujeitos inseridos nas práticas educativas, quanto para a reflexão de elementos que podem compor a formação docente.

No campo científico, acreditamos que empreender uma análise que envolve as trocas intelectuais e as trajetórias cognitivas nos ajudam a elucidar alguns pontos que incidem nos processos formativos. Sendo assim, o objetivo de explicitar de que forma essas dimensões são organizadas pelos sujeitos se efetivou a partir das evidências empíricas e da interpretação teórica realizada.

Em contrapartida, podemos lançar alguns aspectos a serem considerados em pesquisas futuras e que se apresentaram como limites no avanço da análise dessa tese por não apresentar outros elementos empíricos - pelo fato dos dados já estarem disponíveis e não terem sido produzidos na pesquisa - que podem complementar a compreensão do processo. São eles: 1) a análise das trocas intelectuais pode ser complexificada e enriquecida na medida em que haja o acompanhamento da pesquisa junto à escola parceira buscando apreender: de que forma os estudantes se inserem nesse espaço, como ocorrem os diálogos, que temas são debatidos, etc.; 2) a entrevista clínica pode trazer outros pontos importantes que permeiam os espaços de trocas, como por exemplo, a interpretação do próprio sujeito sobre os valores, sobre a importância dos outros sujeitos na formação, etc.; e 3) a análise das trajetórias cognitivas também pode suscitar outras questões caso seja observada desde o início de um processo formativo, o que não foi possível nessa tese como explicado no capítulo do método.

A síntese e discussão dos resultados da análise nos permite fazer algumas ponderações em relação às propostas de formação inicial e continuada de professores. Sendo assim, a tese busca contribuir para os espaços de reflexão e produção dos

desenhos metodológicos desses cursos. Nesse sentido, trouxemos os aspectos que, no nosso julgamento, mais se destacaram nesse trabalho.

A análise das trajetórias cognitivas nos mostraram de que forma as estudantes foram transformando suas ideias iniciais, principalmente sobre a pesquisa estar inserida no contexto do trabalho docente junto à escola. Foi possível apreender, assim, que a concepção (esquema “representativo”) foi se modificando à medida em que as estudantes atuavam na pesquisa junto à escola parceira. Por conseguinte, ao mesmo tempo em que elas foram reelaborando a concepção a partir da prática, o esquema “de procedimento” da pesquisa também foi sendo atualizado nesse processo, por isso a abertura de novos possíveis incidiu tanto na concepção quanto na prática de pesquisa. Consequentemente, as estudantes transformaram outros conceitos relacionados a outros temas, mas que fazem parte de um mesmo sistema conceitual se pensarmos no aparato necessário à compreensão do trabalho docente. Nesse sentido, a transformação dos esquemas “representativo” e “de procedimento” foi acompanhado pela transformação da ideia que tinham sobre a relação entre ensino e aprendizagem, por exemplo, superando a concepção diretiva e tornando a concepção relacional possível.

Dentro desse contexto, acreditamos, assim como destaca Alarcão (2001) sobre a importância da formação do professor-investigador, que a pesquisa possa vir a ser um relevante componente a ser integrado nos currículos das licenciaturas e dos cursos de formação continuada. Consideramos ainda que essa inserção se torna interessante se atravessar a formação como um todo, e não apenas como uma disciplina, justamente por permitir aos estudantes, de um lado, uma aproximação concreta dos processos escolares, e de outro lado, potencializar suas transformações conceituais e sua reflexão prática e teórica.

A presente tese demonstrou que as trocas intelectuais apareceram como um importante contexto para o desenvolvimento cognitivo das estudantes, pois à medida em que gradativamente foram valorizando e, por vezes, incorporando elementos discursivos de outros sujeitos, assim como as leituras, em suas produções escritas, foram reelaborando suas concepções e modificando sua conduta nas trocas. Sendo assim, acreditamos que, independentemente da modalidade, ser presencial ou à distância, os

cursos de formação de professores podem propor espaços de trocas, potencializando, assim, a progressiva coordenação de diferentes pontos de vista, tanto dos estudantes quanto dos professores, culminando no desenvolvimento cognitivo de ambos. Importante destacar que, apesar dos dispositivos digitais e virtuais não terem sido foco de análise da tese, as TDIC podem se constituir em importante elemento potencializador das trocas intelectuais num curso de formação de professores, como foi o caso dos fóruns de debates, ferramenta do moodle, utilizados ao longo de todo o CLPD.

Outro ponto que apareceu na tese foi a importância da mediação das professoras tutoras e pesquisadora. Por mais que não tenha sido objeto da análise, a forma como as docentes do curso se inseriram nas trocas e nos retornos, através dos feedbacks aos estudantes, também configura como aspecto do processo de reorganização do pensamento destes. Numa perspectiva interacionista e construtivista, podemos inferir que tais sujeitos atuaram, ao mesmo tempo, como fatores de “desestabilização das certezas” e de “apoio à superação dos conflitos/desequilíbrios” (ARAGÓN DE NEVADO, 2001, p. 203). Sendo assim, consideramos pertinente a reflexão contínua sobre a importância da mediação dos professores junto aos estudantes, para além da transmissão de conteúdos e da avaliação classificatória destes, abrindo espaço para a produção de interações e de diálogos efetivos na construção do conhecimento.

Por fim, a escrita da tese nos levou a refletir sobre os processos de avaliação das construções dos estudantes de um modo geral. Acreditamos assim, e retomamos novamente a perspectiva de Alarcão (2001) sobre o professor-investigador, que os espaços de docência podem servir como um rico contexto de pesquisa, reflexão e compreensão do desenvolvimento e dos progressos dos estudantes, em qualquer nível, seja na educação básica, seja na educação universitária, seja na formação continuada. Destacamos ainda que, a análise dessa tese nos ajuda nesse empreendimento, além de avaliar os estudantes no que sabem, acompanhar o desenvolvimento destes nos permite apreender e problematizar junto a eles o próprio processo construído contribuindo, assim, para a meta-reflexão individual e conseqüentemente para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Para tanto, torna-se imprescindível o comprometimento da própria formação que deve ser contínua nos seus aspectos práticos e teóricos.

13. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professor-investigador: Que sentido? Que formação?**. In: Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Consultado através do link: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>, no dia 30.05.2018.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; IANNONE, Leila Rentroia; SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia**. In: Estudos & Pesquisas Educacionais. Fundação Victor Civita, 2012.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. **Pedagogia Bancária ou Metodologia da Práxis na Formação de Educadores?** In: ANDREOLA, et. al. Formação de Educadores: Da Itinerância das Universidades à Escola Itinerante. Ijuí: Editora Unijuí, 2010, p. 89-110.
- BAUER, Martin, W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões**. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs). Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual. Petrópolis: Editora Vozes, 2015, p. 17-36.
- BAUMGARTEN, Maíra; NICHE, Alex; LIMA, Gilson. **Sociedade e Conhecimento: Novas tecnologias e desafios para a produção de conhecimento nas Ciências Sociais**. In Sociedade e Estado, 2007, 22 (Maio-Agosto). Consultado através do link: <http://www.redalyc.org/pdf/3399/339930889007.pdf>, no dia 04/06/2018.
- BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e modelos epistemológicos. In: BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed editora, 2001, p. 15-32.
- BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: Qual a relação? In: BECKER, F.; Marques, T.B.I (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 11-20.
- BECKER, Fernando. **O Caminho da Aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: Da Ação à Operação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

- CHARCZUK, Simone Bicca. **Interdisciplinaridade na Educação a Distância**: Estudo de Caso no Âmbito de um Curso de Pedagogia. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2012.
- CHARLIER, Bernadette; DESCHRYVER, Nathalie; PERAYA, Daniel. **Apprendre en présence et à distance**: une définition des dispositifs Hybrides. *Distances et Savoirs*, 2006, vol. 4, no. 4, p. 469-496.
- CLPD/UFPel. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel**. Pelotas: UFPel, 2010.
- CLPD. O aprimoramento do Projeto de Pedagogia em EAD e seu núcleo metodológico. In: KIELING, José Fernando, et al. (ORG.). **A subjetividade do lugar e dos professores na formação: O curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância UFPel**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2010. p. 78-94.
- CORBELLINI, Silvana. **A Cooperação Intelectual entre Discentes na Educação Online: Um Método em Ação**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2015.
- DE BASTOS, Fábio da Purificação. Pesquisa/Investigação. In: STRECK, Danilo, et AL. (ORG.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.321-323.
- DE BONA, Aline Silva; BASSO, Marcos Vinícius de Azevedo; FAGUNDES, Léa da Cruz. **Cooperar e Abstrair: uma forma de analisar o processo de aprendizagem de Matemática por meio das Tecnologias Digitais Online**. In: Scheme. Volume 5, Número 2 – Ago-Dez/2013.
- DELVAL, Juan. **Introdução à Prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.
- IAS, Lisete Funari; FERREIRA, Maira. **Políticas públicas e produção de um contexto brasileiro para a formação continuada de professores no período de 2003 a 2015**. In: Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 344-374, set./dez. 2017.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN**. In: *Notandum* 42 set-dez 2016 – CEMOrOC - Feusp / IJI-Univ. do Porto DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.42.10>.

- FARIAS, Stela Maris Vaucher. **Trabalho Coletivo de Professores: valores e concepções em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2017.
- FLICK, Uwe. Estratégias de Amostragem, in: **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004, p. 76-86.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. Métodos de pesquisa escrito por Paulo Freire. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. O que é “Método Dialógico” de ensino? O que é uma “Pedagogia Situada” e Empowerment. In: SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. P. 121-146.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte.** Brasília: UNESCO, 2011.
- INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento.** São Paulo: Saraiva, 1977.
- KIELING, Francisco dos Santos; Zorzi, Analisa. **Conflito pedagógico e seu impacto na qualidade da democracia: um diálogo a partir da “Educação como Prática da Liberdade”.** In: Anais do XIV Fórum de Estudos Leituras Paulo Freire. Erechim/RS, 2012.
- KOGLIN, Maria Luiza; RAMOS, Maria da Graça Gomes. **O Reuni na UFPEL e a expansão do ensino de graduação noturno.** In: anais do 21º Congresso de Iniciação Científica e 4º Mostra Científica, UFPel. Pelotas, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança.** In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>.
- MACHADO, Rita de Cássia de Fraga Machado. Autonomia. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008. P. 56-57.
- MENEZES-FILHO, Naércio. Os determinantes do desempenho escolar do Brasil. Instituto Futuro Brasil. Consultado através do link: http://72.55.165.238/sites/default/files/documentos/desempenho_escolar.pdf. Acesso em 21/06/2016.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação A Distância: Uma Visão Integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo, et AL. (ORG.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 163-165.
- NEVADO, Rosane Aragón. **Espaços Interativos de Construção de Possíveis: Uma Nova Modalidade de Formação de Professores**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS, 2001.
- NEVADO, Rosane Aragón; et alli. Educação a distância mediada pela internet: uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço. In: NEVADO, Rosane Aragón; et alli. **Aprendizagem em rede na educação a distância**. Porto Alegre, 2007, p 11-27.
- NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. **Um alfabeto da formação de professores**. In: Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - *Especial*, p. 21-49, jan./jun.2017.
- NÓVOA, António. **Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente**. In: Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.
- PASCUAL, Jesus Garcia. **Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea**. In: Psicologia Ciência e Profissão, 1999, 19 (3). 2-11.

- PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: Tendências e desafios**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.
- PIAGET, Jean; HELLER, J. **La Autonomía en la Escuela**. Buenos Aires: Losada, S.A. 1968.
- PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. São Paulo: Companhia Editora Florense, 1973.
- PIAGET, Jean. **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas: Problema Central do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- PIAGET, Jean. **Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- PIAGET, Jean. **O Possível e o Necessário**. Volume 1: evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.
- PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. **A Psicologia da Inteligência**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- PIAGET, Jean e Colaboradores. **Abstração Reflexionante: Relações Lógico-Aritméticas e Ordem das Relações Espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PIANTAVINI, Francismara Neves Oliveira. **Jogo de Regras e Construção de Possíveis: análise de duas situações de intervenção psicopedagógica**. Campinas, SP: 1999. Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP.
- PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Formação de Educadores: Fundamentos Reflexivos para o Contexto da Educação a Distância. In: VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal. **Prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009, p. 65-82.
- REISDOEFER, Deise Nivia. **A evolução dos possíveis e a construção do conhecimento lógico-matemático via jogo de regras em alunos com dificuldades de aprendizagem**. Ponta Grossa, 2006, 122 f. Dissertação de mestrado defendida na área de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR.

- SILVA, Rogéria Novo da. Situando o aluno nesta modalidade de educação. In: KIELING, José Fernando et al. (ORG). A subjetividade do lugar e dos professores na formação: **O curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância UFPel**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2010, p. 23-28.
- SMART, Paul; HEERSMINK, Richard; CLOWES, Robert W. **The Cognitive Ecology of the Internet**. In: Cognition Beyond the Brain Computation, Interactivity and Human Artifice Editors: **Cowley**, Stephen J., **Vallee-Tourangeau**, Frederic (Eds.), 2017.
- TURCHIELO. Luciana Boff. **A Formação de Professores Reflexivos no Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS**: Um estudo de caso. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2017.
- VALENTE, José Armando. **Aspectos críticos das tecnologias nos ambientes educacionais e nas escolas**. In: Educação e Cultura Contemporânea, v.2, n, 3 jan./jun. 2005.
- VALENTE, José Armando. O “estar junto virtual” como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal. **Prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009, p. 37-64.
- VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**. In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- XAVIER, Regina Trilho Otero. **Conhecimento-Solidariedade em Ações Pedagógicas na Modalidade EAD**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS, 2007.
- ZORZI, Analisa. **Os sujeitos e o processo de (re) construção das Organizações**. In: **Universidade Luterana do Brasil**. (Org.). Ciências Sociais nas Organizações. Curitiba: Ibpex, 2009, p. 21-30.

ZORZI, Analisa; KIELING, Francisco dos Santos; RODRIGUEZ, Lilian Lorenzato. Parceria com escolas públicas locais: **Uma estratégia pedagógica para aproximar os objetos da pedagogia dos estudantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel/RS**. In: Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2015), p. 616-624.

14. APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL – COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFPel.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL -UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Termo de Autorização Institucional

Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância

Senhora Coordenadora Lilian Lorenzato Rodriguez,

Eu, Analisa Zorzi, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, minha orientadora Professora Dra. Rosane Aragón solicitamos autorização para realizar a pesquisa que tem como objetivo analisar a construção da autonomia das estudantes egressas do curso ao longo de sua formação. A pesquisa que será desenvolvida pela doutoranda implica na organização e análise de dados relacionados às produções escritas das estudantes, e às interações entre as estudantes e tutoras e professoras no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem/Moodle utilizado pelo curso entre os anos de 2010 e 2014.

A pesquisa tem como objetivo principal:

Analisar como ocorreu a construção da autonomia das estudantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel.

Será realizada a análise do material escrito produzido pelas estudantes, bem como as interações realizadas entre as estudantes e tutoras e professoras no período de 2010 e 2014 da turma 4 do Curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância da UFPel.

Será assegurada a preservação da identidade das estudantes, das tutoras e das professoras e os seus nomes serão substituídos por nomes fictícios ou códigos.

Será submetido a essas, também, um termo de consentimento no qual os sujeitos serão esclarecidos sobre a pesquisa.

Esses resultados serão utilizados para fins específicos de pesquisa para a produção da tese de doutorado, artigos científicos e outras produções acadêmicas.

Em caso de dúvida, entrar em contato com a doutoranda e/ou orientadora

Obrigada,

Orientadora
Profa. Dra. Rosane Aragón

Doutoranda
Analisa Zorzi

Eu, _____, coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância representando o colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, declaro que o colegiado do curso foi devidamente esclarecido acerca da pesquisa que será desenvolvida pela doutoranda Analisa Zorzi, tendo como orientadora a Profa. Dra. Rosane Aragón (PPGEDU – Faced/UFRGS) e que autorizo a realização da coleta de dados nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem utilizados pelo curso no período de 2010 a 2014 para a realização da pesquisa sobre a construção da autonomia das estudantes na formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFPel. Declaro também que recebi uma cópia deste termo de consentimento

Pelotas, ____ de _____ de 2016.

Assinatura e carimbo: _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ESTUDANTE EGRESSA DO CURSO.**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL -UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ESTUDANTE EGRESSA DO CURSO.**

Esta é uma pesquisa de doutorado de Analisa Zorzi do Programa de Pós-graduação em Educação, orientada pela Profa. Dra Rosane Aragón, que tem por finalidade investigar como ocorreu a construção da autonomia intelectual das estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel. Solicita-se, após leitura, a concordância dos seguintes termos:

- I- Os dados da pesquisa serão levantados a partir da leitura da produção escritas das estudantes nas tarefas, diários e das interações entre as estudantes e tutoras e professoras realizadas nos fóruns e trocas de mensagens localizados no moodle acadêmico utilizado pelo curso entre os anos de 2010 e 2014;
- II- A egressa do curso autoriza a pesquisadora a utilizar suas contribuições com a finalidade de colaborar com a pesquisa, na condição de ter sua identidade preservada nas publicações desta pesquisa.
- III- Participando desta pesquisa, você permitirá o acesso e a utilização de suas produções acadêmicas durante a realização de todo o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel.
- IV- Escritas referentes a assuntos pessoais da estudante em conversa com outros sujeitos no ambiente não serão utilizadas na pesquisa.
- V- Restando alguma dúvida sobre a pesquisa, entrar em contato pelo email: ana.lpdufpel@gmail.com, obrigada!

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA TUTORA E DA PROFESSORA FORMADORA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFPel.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL -UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA TUTORA E DA PROFESSORA FORMADORA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFPel

Esta é uma pesquisa de doutorado de Analisa Zorzi do Programa de Pós-graduação em Educação, orientada pela Profa. Dra Rosane Aragón, que tem por finalidade investigar como ocorreu a construção da autonomia intelectual das estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel. Solicita-se, após leitura, a concordância dos seguintes termos:

- I- Os dados da pesquisa serão levantados a partir da leitura da produção escritas das estudantes nas tarefas, diários e das interações entre as estudantes e tutoras e professoras realizadas nos fóruns e trocas de mensagens localizados no moodle acadêmico utilizado pelo curso entre os anos de 2010 e 2014;
- II- A tutora e professora autorizam a pesquisadora a utilizar suas contribuições com a finalidade de colaborar com a pesquisa, na condição de ter sua identidade preservada nas publicações desta pesquisa.
- III- Participando desta pesquisa, você permitirá o acesso e a utilização de suas publicações realizadas no curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel.
- IV- Escritas referentes a assuntos pessoais da tutora e da professora em conversa com outros sujeitos no ambiente não serão utilizadas na pesquisa.

V- Restando alguma dúvida sobre a pesquisa, entrar em contato pelo email: ana.lpdufpel@gmail.com, obrigada!

Assinatura do participante da pesquisa