

**ANÁLISE DE PROJETO PEDAGÓGICO EM NARRATIVAS DE AUTOAVALIAÇÃO¹**

ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PROJECT IN NARRATIVES OF SELF-ASSESSMENT

ANÁLISIS DEL PROYECTO EDUCATIVO DE NARRATIVAS DE AUTOEVALUACIÓN

*Marie Jane Soares Carvalho²,
Eliana Relá³*

RESUMO: A análise se endereça aos alcances e às limitações do projeto pedagógico de um curso de Pedagogia na modalidade a distância. A análise considera a qualidade e a eficácia das narrativas sobre as aprendizagens para responder a questão sobre as relevâncias atribuídas na autoavaliação. Trabalhamos com uma amostragem de portfólios do último ano do curso. Quanto aos alcances temos: núcleo docente estável; equipe docente responsiva; metarreflexão evidente nas narrativas; equilíbrio entre teorias e práticas; responsividade dos alunos em relação às intervenções da equipe docente espalhada em suas atividades; interdisciplinaridade. As limitações apontam para: a contra-argumentação direta dos alunos para as intervenções da equipe docente é inexpressiva; a experiência pedagógica predominantemente dirigida às salas de aula e aos aspectos de ordem cognitiva; a inexpressiva abordagem sociopolítica no currículo; o investimento tímido no trabalho colaborativo. Há avanços importantes como a interdisciplinaridade e o desenvolvimento metarreflexivo. Há limitações como a inexpressiva colaboração interpares e a circunscrição do projeto pedagógico às ações em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Autoavaliação. Projeto pedagógico. Narrativas. E-portfólio. Aprendizagem. Educação a distância

ABSTRACT: *This analysis addresses the scope and limitations of the pedagogical project of a pedagogy course in distance education. The course is aimed at under-certified practicing teachers. The analysis takes into consideration the quality and effectiveness of narratives about learning to answer the question concerning the relevance attributed to self-assessment. A sample of final year learning portfolios was used. Regarding the achievements, results point to the evidence of steadiness in the core faculty; responsive teaching team; evidence of meta-reflection in the narratives; balance between theory and practice; responsiveness of students to the interventions of the teaching staff in their activities; interdisciplinary; limitations indicate that direct counter-argument of students to intervention of the teaching team is meaningless; teaching experience is predominantly focused on classroom practice and cognitive aspects; there is insignificant socio-political approach in the syllabus as well as minimum investment in collaborative work. There have been important advances such as interdisciplinary and meta-reflective development. Yet, there are limitations such as inexpressive peer collaboration and circumscription of the pedagogical project regarding classroom actions.*

KEYWORDS: *Self-assessment. Pedagogical project. Narratives. E-portfolio assessment. Learning. Distance education*

¹ Pesquisa realizada com apoio da CAPES/Pós-Doutorado/Estágio Sênior no Exterior.

² Professora Associada do Departamento de Ensino e Currículo/UFRGS. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Informática na Educação. Coordenadora do Centro de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Caxias do Sul (RS) – Brasil – E-mail: marie.jane@ufrgs.br

³ Professora Titular da Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora do projeto de pesquisa na área de formação de professores. Coordenadora do Programa de Formação de Professores. Caxias do Sul (RS) – Brasil – E-mail: erela@ucs.br

Recebido em: 07/09/2012 – **Aprovado em:** 05/06/2013

RESUMEN: *El análisis aborda los alcances y limitaciones del proyecto pedagógico de un curso de pedagogía en la distancia. El análisis tiene en cuenta la calidad y la eficacia de las narrativas sobre el aprendizaje para responder a la pregunta sobre la relevancia atribuida en la autoevaluación. Trabajamos con una muestra de las carteras de año final. En cuanto al ámbito de aplicación son los siguientes: profesores estables del núcleo, el personal docente sensible; metarreflexão evidente en los relatos; equilibrio entre la teoría y la práctica, la capacidad de respuesta de los estudiantes en relación con las intervenciones de los profesores en sus actividades en expansión, la interdisciplinariedad. Limitaciones señalan: a las intervenciones directas contraargumento para estudiantes del profesorado es inexpresiva, la experiencia pedagógica predominantemente dirigida a las aulas y los aspectos cognitivos de orden, el enfoque sin expresión sociopolítica en el plan de estudios, la inversión tímido en el trabajo colaborativo. Hay avances importantes como la interdisciplinariedad y metarreflexivo desarrollo. Existen limitaciones como la colaboración entre pares inexpresiva y división de acciones pedagógicas en el aula.*

PALAVRAS CLAVE: *Autoevaluación. Proyecto pedagógico. Narrativas. E-cartera. Aprendizaje. Educación a distancia.*

1 INTRODUÇÃO

A avaliação do projeto pedagógico de um curso é vital para sua qualificação. O que apresentamos é a análise do projeto pedagógico de um curso de graduação em Pedagogia realizado na modalidade a distância entre os anos de 2006 e 2010⁴. O curso, ofertado como programa especial, atendeu professores em exercício em salas de aula no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Infantil.

A análise qualitativa do projeto pedagógico deste curso especial é possível porque a avaliação previu a autoavaliação das aprendizagens dos alunos em forma de narrativas registradas em um blogue pessoal, denominado Portfólio de Aprendizagens. Cada aluno produziu um blogue-portfólio que reúne os registros ao longo de 7 semestres.

Os Portfólios de Aprendizagem se desenvolveram como o lugar que registra as autoavaliações das aprendizagens interpretadas, conceitualmente, como narrativas pedagógicas (GOODSON, 2011; GOODSON et al., 2010). A aprendizagem narrativa tem o potencial de demonstrar as trajetórias de cada aluno-professor no esforço de realização e compreensão identitária. As narrativas se destacam por dar relevância ao entendimento sobre o que as pessoas aprendem e sobre as formas como aprendem no decurso de uma trajetória que amalgama o que é da ordem pessoal, profissional e institucional. Para realizá-las é necessário desenvolver aproximações metarreflexivas numa relação que desdobra interfaces entre ser aluno num curso de formação de professores e ao mesmo tempo ser professor em sala de aula. O curso propõe

⁴ Este curso atendeu ao edital do Ministério da Educação Edital 001/2004-SEED-MEC que aprovou projetos para a formação de professores na modalidade a distância, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

possibilidades de releitura das práticas pedagógicas e oferece sustentação para a experimentação de novas práticas. Ao aluno-professor cabe registrar suas práticas pedagógicas juntamente com a demonstração e reflexão sobre outros experimentos que realiza no cotidiano da sua sala de aula. Isso exige tempo e investimento continuado da parte de todos.

Os registros das autoavaliações e a análise das narrativas permitem a realização da avaliação do projeto pedagógico do curso. A análise distingue a qualidade e a eficácia de cada narrativa numa amostra de blogues-portfólios para buscar os alcances e as limitações do projeto pedagógico da perspectiva de alunos-professores. A análise é sobre uma amostragem de blogues e destaca as narrativas para o último ano do curso (2010). Neste ano encontramos maior densidade narrativa. Há um capital narrativo, desenvolvido ao longo do curso, capaz de sintetizar a autoavaliação para cada semestre anterior, incluindo-se o estágio curricular, a realização do trabalho final do curso e, por fim, o aproveitamento no curso.

2 APRENDIZAGEM NARRATIVA

A avaliação só tem sentido se ela refletir o que se aprende e a qualidade desta experiência e, portanto, a qualidade do processo de ensino. A análise das narrativas oferece uma valiosa oportunidade de esclarecimento sobre o ensino e a aprendizagem para os alunos e os docentes do curso. Antes de continuar necessitamos compreender o enfoque da aprendizagem narrativa privilegiado neste texto.

O principal enfoque da aprendizagem narrativa é seu caráter de elaboração e manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Trata-se de esclarecimento e autoesclarecimento do que o sujeito pensa e faz. Concretiza-se numa narrativa, trabalhada ao contar a história da sua trajetória nos seus termos, elegendo e priorizando o que lhe é pessoalmente relevante (GOODSON, 2007; GOODSON; GIL, 2011). Entre os motivos que emergem na aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – estes são centrais para a contínua elaboração de uma missão de vida. Este tipo de aprendizagem é importante para o entendimento da forma como as pessoas aprendem ao longo da vida. Requer-se uma maneira diferente de pesquisa e elaboração para compreender este tipo de aprendizagem como oposto às formas mais tradicionais da aprendizagem formal (GOODSON, 1997).

A história narrada na primeira pessoa é a história do próprio desenvolvimento pessoal, profissional e social que mantém relação com as aprendizagens formais, mas não se limitam a elas. Todas as formas de participação social solicitam capital narrativo que se expande como capital cultural no ponto em que a pessoa ganha capacidade de compreender a si no mundo e de

comunicar esta compreensão. A compreensão de si no decurso temporal e a compreensão que emerge na relação com os outros estruturam o que se denomina conhecimento situado. Este exige modos de intervenção pessoal e profissional na forma de engajamento que se expande da aprendizagem para a ação social que, por seu turno, gera compreensão ampliada e mais engajamento pessoal. É neste círculo virtuoso que cada sujeito conquista capital social. O engajamento faz sentido quando é relacionado com a própria história e o contexto das pessoas. Quando vemos a aprendizagem como resposta aos eventos concretos, às necessidades e interesses de quem aprende, então a questão do engajamento pode ser tomada por certo (GOODSON, 1997). A aprendizagem, nesta concepção, emerge como resposta estratégica para os acontecimentos da vida. Muito diferente desta abordagem é a perspectiva que apresenta o planejamento do currículo em suas definições e ações prescritivas de conteúdos sem vínculo com o conhecimento situado.

A Figura 1 mostra uma interpretação da proposta de Ivor Goodson para a compreensão de sua abordagem no contexto de análise de uma proposta pedagógica de curso.

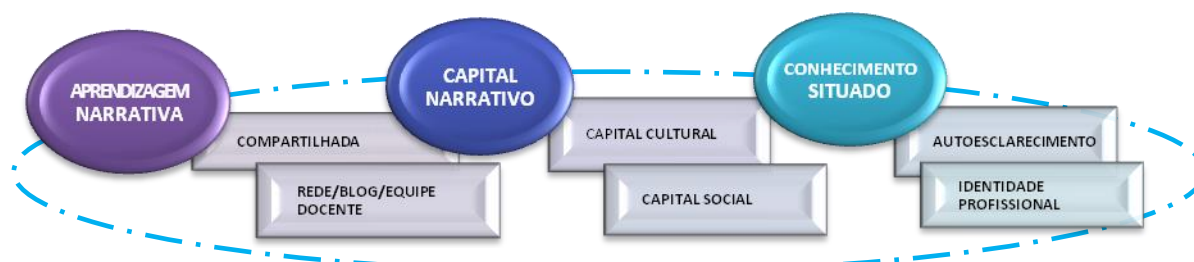


Figura 1 – De aprendizagem narrativa para conhecimento situado

A aprendizagem narrativa é desenvolvida porque se constrói na relação com os outros; seu caráter exige compartilhamento, o que pressupõe interação entre os protagonistas no curso e entre estes e o contexto de cada sujeito, como se vê na Figura 1. Os polos de realização do curso ao se situarem em microregiões do Estado, com história, tradições e contextos socioeconômicos distintos, manifestam-se nas pessoas em modos igualmente diferentes de compreender a si no mundo⁵. Cada microrregião impõe restrições ou permite ampliações das capacidades individuais muito mais profundas do que podemos supor à primeira vista (BAUMAN, 2008; SMITH, 2005; SEN, 2008).

A par de disposições conjunturais, aprender a narrar requer desenvolver habilidades específicas. No mínimo exige esclarecer algo do mundo e de si para poder comunicar. E isso se aprende e desenvolve-se, principalmente na presença de outros interlocutores interessados. É este desenvolvimento que cria capital narrativo, que só é possível diante de um capital cultural que se estrutura como conhecimento situado.

⁵ Não dispomos de espaço para desenvolver a compreensão de cada cidade, o que foi realizado parcialmente em diferentes pesquisas por Machado (2009), Albuquerque (2011).

Em nosso caso tratamos da perspectiva de identidade profissional e sua reconstrução *in situ*, nas práticas pedagógicas cotidianas. A experiência no curso é estruturante da identidade à medida que ela é esclarecedora e aberta ao potencial de criação pelos alunos-professores. Tal experiência permite, incentiva e acolhe o esclarecimento de si como profissional da educação. Trabalhar a aprendizagem “como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem” (GOODSON, 2007, p. 249-250).

A aprendizagem narrativa é situada dentro do contexto de vida, como resposta a situações reais no qual o mundo cotidiano constitui a matéria-prima para o exercício da autocrítica, da ação e da crítica. O capital narrativo se constrói, então, entre a história profissional e a história de vida nos contextos de sua existência que englobam as experiências, as transições eventuais - crises da vida e crises do cotidiano – e as transições estruturantes, como é o caso de gênero, credenciamentos e aposentadorias (GOODSON, 2007).

A aprendizagem é incorporada como as respostas dos sujeitos aos eventos de suas vidas para ganhar controle sobre estes. Tais respostas podem ser mais adaptativas, mais ativas ou mais generativas (GOODSON et. al. 2010). Entender a aprendizagem nesta perspectiva significa compreendê-la como situada, pois os sujeitos interagem e participam do seu *milieu* sociocultural e, portanto, sua vida contém história pessoal conjugada à história social. A aprendizagem tem lugar nas histórias de vida construídas na inter-relação com as práticas institucionais e suas visões de mundo. O tempo e o contexto são fundamentais para a compreensão do conceito porque transcendem a noção de aprendizagem como processo exclusivamente cognitivo.

A aprendizagem é um fenômeno relacionado com o ser e com o fazer. Esta visão é importante para esta análise ao trabalhar com as narrativas de aprendizagens de alunos que são professores. Tais narrativas foram registradas durante o desenvolvimento do curso como parte do processo de autoavaliação das aprendizagens para os alunos e de acompanhamento, interação e avaliação para a equipe docente. É neste tempo que observamos o trabalho intelectual sobre as experiências anteriores e atuais de alunos-professores.

O material de estudo do curso para os alunos são as suas próprias experiências como professor na educação básica e na escola pública. Esta aprendizagem envolve a análise do que faz, do que aprende e do que pode ser o futuro de suas práticas pedagógicas. Aqui, observa-se a importância da dimensão temporal da aprendizagem. Isso implica a leitura e releitura das experiências passadas e presentes com vistas a projetar o futuro. Para este estudo, a perspectiva

temporal é fundamental em razão da inter-relação entre aprendizagem e biografia pessoal e profissional. O contexto é fundamental porque é através do qual os sujeitos aprendem sobre si próprios. O sujeito dialoga com o contexto ao se deparar com restrições e perturbações que reclamam atenção particularizada, respostas provisórias e projeções futuras, o que cria aprendizagem.

3 PROJETO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura na modalidade a distância, atendeu 400 alunos-professores em exercício no Ensino Fundamental e na Educação Infantil sem formação universitária⁶. O corpo discente é composto por uma maioria de professoras, entre as quais predominam aquelas na faixa etária entre 35 e 45 anos e com tempo de serviço no magistério distribuído entre 5 e 20 anos. Uma parte considerável delas estava afastada há mais de dez anos dos bancos escolares. A maior parte do corpo discente não tinha experiência no uso das tecnologias de informação e comunicação para si tampouco junto aos seus alunos.

O curso se desenvolveu na modalidade a distância com o uso intensivo dos recursos da web 2.0 e com um número de aulas presenciais definido por cada equipe de docentes das áreas disciplinares. A maior parte da interação foi realizada com o suporte de ferramentas digitais. Os principais recursos digitais foram: Blogue; Wiki; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Repositório de materiais digitais; Videoconferência; Correspondência eletrônica (e-mail); Comunicação online (MSN e Skype). O corpo docente que atendeu este programa especial foi composto por 71 professores titulares com vínculo com a universidade, 80 professores assistentes sem vínculo e 97 tutores, vinculados à universidade pelos cursos de pós-graduação.

Da perspectiva pedagógica, o principal investimento foi na interação entre todos os envolvidos na efetivação da aprendizagem de alunos-professores. A interação é concebida como o diálogo informado por abordagens teóricas e metodológicas, portanto, é um diálogo esclarecido e esclarecedor que se constrói e reconstrói entre o corpo docente e o corpo discente. Como o corpo discente foi formado por professores com experiência entre 5 e 20 anos de magistério e em exercício nas escolas públicas, predominantemente em salas de aula com crianças de 6 a 12 anos,

⁶ O curso foi criado para atender especificamente esses professores em exercício distribuídos em cinco microrregiões do estado do Rio Grande do Sul concentrando a atividade em uma cidade, denominada polo de apoio presencial. Cada polo respondeu pelo atendimento a 80 alunos da cidade-polo e das cidades circunvizinhas. Para compreender o projeto pedagógico deste curso consulte os guias do curso disponíveis na Biblioteca da FAGED/UFRGS. A descrição sobre o projeto pedagógico consta em Bordas et. al. (2005) e Carvalho, Nevado e Menezes (2007).

o foco do trabalho didático-pedagógico foi a releitura e o experimento de novas proposições para a prática pedagógica.

No desenvolvimento do curso, a avaliação da aprendizagem dos alunos é um dos focos mais importantes, pois incide sobre o conjunto dos encaminhamentos e práticas pedagógicas levadas a termo pelo coletivo docente. Preservada a autonomia didático-pedagógica dos docentes, tanto quanto a autonomia das equipes disciplinares, a condução do processo exige pontos de apoio para o coletivo. O que se distingue como ponto de apoio é aquilo que o corpo docente coletivamente acorda como pressupostos e ações comuns, baseado no que é consenso mínimo e articulado como projeto pedagógico do curso. Isso implica fazer emergir ideias de diferentes matrizes teóricas que conversam entre si ao realizar ações quase indistinguíveis do ponto de vista prático. Todavia, tais ações são informadas de modo muito distinto na sua constituição. Exemplo disso é o fato de muitos docentes trabalharem a experiência como conceito ou como prática na formação de professores, mas as matrizes teóricas que o informam deslocam sua análise, interpretação e realização. Cada matriz teórica atribui relevância a determinados aspectos afins à sua área. A área disciplinar, então, põe em movimento uma força do conceito que dirige seu peso para diferentes abordagens e centralidade no corpus teórico da área. A relevância pode estar no sujeito, no contexto social, histórico, político, etc. Poderíamos seguir aqui e detalhar as relevâncias que o conceito de experiência ganha em cada área disciplinar, mas não é nosso propósito realizar isso. Apenas chamamos a atenção sobre como é possível entender a convergência pedagógica no contexto universitário que é cioso de um bem importante: a autonomia didático-pedagógica de docentes, equipes disciplinares e equipes de pesquisa.

Da parte dos docentes, a avaliação requer disposição em acompanhar os alunos e valer-se da experiência acadêmica para orientá-los. Por ser um programa a distância, cada área disciplinar contava com as intervenções de tutores. Todos os tutores receberam qualificação adicional em curso específico de pós-graduação, bem como a maioria tinha experiência como professor no Ensino Básico. Cada docente contou com, no mínimo, um tutor que atendia a disciplina; este tutor respondia por esclarecimentos, intervenções nas produções e ajuda aos alunos-professores de modo síncrono e assíncrono. O docente contou, ainda, com mais um tutor no polo presencial, encarregado de ajudar presencialmente ao aluno-professor, esclarecendo-o ou ajudando-o a encontrar os esclarecimentos necessários. E mais: a equipe da área disciplinar podia solicitar ajuda aos docentes do Seminário Integrador⁷. Os alunos recebiam ajuda de cinco fontes: o tutor da área

⁷ O Seminário Integrador é uma interdisciplina composta por uma equipe de 10 professores e mais 20 tutores. Cada subequipe atuava num polo e tinha a responsabilidade sobre 80 alunos. Esta equipe compunha o núcleo docente do

disciplinar; o tutor do polo presencial, o docente da área disciplinar, os docentes do Seminário Integrador e mais os tutores desta área. No mínimo, três pessoas se envolviam diretamente com a orientação de um estudante.

Os tutores, por sua vez, recebiam orientação diretamente do corpo docente acadêmico e ambos atuavam junto na área disciplinar. Isto tem implicações importantes no curso, porque a proposta pedagógica cuidou para que o curso a distância fosse exercido pelos docentes universitários que contavam com o apoio de tutores. A responsabilidade acadêmica é inteiramente do docente acadêmico que deve conduzir e exercer suas funções durante o desenvolvimento de todo o processo. Enfatizamos isso em razão de que muitos cursos de graduação a distância contam com professores especialistas que organizam os conteúdos disciplinares, mas pouco se envolvem com a orientação direta de estudantes ou mesmo de tutores.

A tarefa do docente consiste em orientar o tutor, verificar se as intervenções dele seguem as orientações da área disciplinar, orientar diretamente os alunos-professores compartilhando esta atividade com os tutores da área. A tarefa do docente é exigente neste modelo e por isso confere qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, amplamente reconhecida pelos alunos na avaliação externa, como se vê no Quadro 1. A avaliação externa acolheu as respostas de 347 alunos a um instrumento de avaliação com questões abertas e fechadas. O Quadro 1 representa os resultados desta avaliação para cada âmbito.

QUADRO 1 – Avaliação externa por âmbito do curso*

P**	DOCENTES	TUTORES PRESENCIAIS	TUTORES DISTÂNCIA	COORDENAÇÃO O POLOS	SISTEMA DE ENSINO	PARTICIPAÇÃO ACADÊMICA	ORGANIZAÇÃO DO CURSO	EMPREGABILIDADE	CONDIÇÕES POLO	SUORTE ACADÊMICO	TECNOLOGIAS
P1	Excelente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
P2	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente
P3	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
P4	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
P5	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom

Nota. *Representação baseada na Tabela 7 de Rodrigues et al. (2011); **P=polo;
 Legenda e cores: ■ Excelente ■ Muito Bom ■ Bom Regular
 Fonte: Autoras

A atribuição de valor numa escala de 1 a 5 para diferentes conjuntos de questões mostra que a avaliação externa do curso se localiza entre Excelente (5.0-4.50) e Muito bom (4.49-4.00) para a maior parte dos quesitos. Ao longo do curso houve avaliações parciais a cada semestre sobre a recepção do curso. Da perspectiva dos alunos-professores, os registros para a avaliação do curso são altamente positivos e é necessário realizar um processo de depuração nas narrativas para encontrar o que pode nos ajudar a analisar o projeto pedagógico.

curso e acompanhou o mesmo grupo de alunos-professores do início ao fim do curso. Ela foi responsável por conhecer cada polo e acompanhar o Blogue-Portfólio de Aprendizagens de cada aluno. Igualmente importante é o fato de que se constituía em apoio a todas as interdisciplinas, desenvolvendo atividades que davam sustentação aos trabalhos das áreas disciplinares.

4 AVALIAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO

A avaliação é desenvolvida em quatro etapas distintas: 1) Registro e acompanhamento do processo no blogue-Portfólio de Aprendizagens. Esta avaliação é longa, densa e exigente para o corpo docente e discente; 2) Avaliação dos trabalhos solicitados por cada interdisciplina⁸, realizada pela equipe docente da área; 3) Construção da avaliação final; 4) Apresentação e defesa da síntese das aprendizagens pelo discente para uma banca de docentes ao final de cada semestre.

A primeira etapa é a análise e acompanhamento do processo de aprendizagem individual dos alunos-professores ao longo de cada semestre, acompanhada amiúde pelos docentes do Seminário Integrador e, pontualmente, pelos tutores das equipes interdisciplinares. Esta etapa exige do aluno-professor o desenvolvimento de um Portfólio de Aprendizagens pessoal.

A adaptação mais importante foi dirigir o Portfólio Educacional (CARVALHO; PORTO, 2005) para atender a especificidade de formação de professores em exercício e, portanto, com uma história de investimento profissional, por vezes, longa. Cada aluno construiu o seu blogue, no qual registrou semanalmente a síntese de suas aprendizagens. Cabe destacar que esta síntese comporta dois elementos entrelaçados: desenvolvimento de argumentos e demonstração de sua realização com evidências. A intenção é que os alunos desenvolvam argumentos com base nas ideias trabalhadas em cada área disciplinar. Ao mesmo tempo, por serem professores em exercício, foram demandados a apresentar evidências para seus argumentos buscadas, sobretudo, no trabalho pedagógico. O acompanhamento de cada Portfólio de Aprendizagens foi realizado pela equipe docente do Seminário Integrador, assumindo a responsabilidade de responder as autoavaliações do corpo discente e dialogar com cada um com vistas ao aprofundamento de suas ideias. Os tutores receberam orientação, sobre os modos de realizar intervenções geradoras de novas aprendizagens, durante todo o curso de pós-graduação e junto aos docentes das áreas disciplinares.

Este blogue-portfólio registra as principais aprendizagens ao longo do percurso, por semestre, e contempla as aprendizagens narradas da perspectiva do aluno-professor durante cada semana. Tais registros podem se referir a qualquer uma das interdisciplinas ou a todas ao mesmo tempo. A equipe do Seminário Integrador poderia mobilizar os colegas das áreas específicas para analisar a autoavaliação. O parecer poderia discutir a ideia do aluno, propor ampliação do argumento, buscar mais esclarecimentos, discordar do entendimento, solicitar evidências

⁸ A interdisciplina é o conjunto de disciplinas afins que sustentam uma área disciplinar. Em vez de incluir-se no currículo a disciplina de Sociologia da Educação, como é usual nos cursos de Pedagogia, há uma área denominada Escola, Cultura e Sociedade que comporta abordagens da Sociologia, Antropologia Cultural, Política e Currículo.

adequadas ao argumento, etc. Uma parte considerável deste trabalho estava sob a responsabilidade dos tutores, que respondiam aos alunos-professores orientados pelos docentes da área. O acompanhamento pelo docente é importante em razão de analisar o andamento da abordagem e a compreensão que perpassa as manifestações de tutores e alunos-professores.

Um blogue-portfolio realizado com a regularidade prevista no curso produz um montante em torno de 100 páginas (A4) de registros autoavaliativos. Considere-se, ainda, que cada postagem no blogue contempla, no mínimo, um parágrafo contendo entre 250 e 500 palavras. O Portfolio de Aprendizagens documenta historicamente as realizações e os diálogos entre todos; é possível acompanhar o processo de reconstrução da experiência pela atribuição de significados que cada aluno-professor confere ao realizá-lo e que cada docente ou tutor confere ao avaliá-lo.

A segunda etapa, concomitante à primeira, é a avaliação de trabalhos específicos solicitados por cada interdisciplina. O trabalho é acordado na equipe disciplinar e aplicado para todos os alunos em todos os polos. O acompanhamento deste trabalho é realizado pelo docente e tutor da área disciplinar para cada polo. Contam com a ajuda dos tutores nos polos para esclarecimentos presenciais aos alunos-professores que a demandam. A orientação pelos tutores das áreas disciplinares, na sede, é com atendimento *online* (webconferência, MSN ou Skype).

A terceira etapa tem início um mês antes da avaliação final e mobiliza todas as equipes docentes em cada semestre. Desenvolve-se em dois momentos que compreendem: (1) a construção de uma síntese das aprendizagens nas interdisciplinas do semestre em pauta. Esta síntese contempla questões dissertativas elaboradas pela equipe do Seminário Integrador que se encarrega de fazer uma proposta de avaliação ao agregar os conteúdos mais significativos de cada área disciplinar do semestre; (2) os alunos-professores recebem a estrutura do que deve constar na síntese. A partir deste momento, os alunos têm um tempo para desenvolver os argumentos sob a supervisão de tutores e docentes. Na avaliação prévia, os alunos têm a oportunidade de enviar a sua produção e receber orientação das equipes docentes. Não é obrigatório, mas é recomendado que o façam. Os trabalhos são orientados pela equipe que fará parte da banca de avaliação presencial. O essencial desta etapa é qualificar os trabalhos; é aprimorar as ideias e sua comunicação; é ajudar aos alunos-professores a desenvolver um trabalho acadêmico denso em conteúdo e cuidadoso na sua apresentação.

A quarta etapa é a avaliação presencial. É desenvolvida na forma de apresentação de trabalhos para uma banca que avalia os trabalhos na hora. A banca, composta por uma equipe docente que, ao ouvir a apresentação, propõe a oportunidade para cada aluno-professor construir uma arguição. Ao mesmo tempo, os pares realizam registros de avaliação com critérios

predefinidos que são, imediatamente, repassados ao colega. O mesmo procedimento é realizado pela banca oralmente, porque os documentos de avaliação são guardados pelo curso.

É com este conjunto de informações, sobre como se realizou a avaliação neste curso, que trabalhamos as autoavaliações das aprendizagens realizadas nos registros do Portfólio de Aprendizagens.

5 SÍNTESE METODOLÓGICA

O curso totalizou 9 semestres e se desenvolveu no período de 2006/2 a 2010/2 mais um semestre em 2011/1 para recuperação de alunos-professores. O registro das aprendizagens em blogue iniciara em 2007/2 e se estendera até o final do curso (2010/2). Este registro foi cumulativo abrangendo todas as interdisciplinas desenvolvidas nesses três anos e meio. Como esta atividade foi obrigatória, a quantidade de material é expressiva em registros para cada aluno. Iniciamos o trabalho com uma amostragem de 50 blogues que contemplam os registros do último ano do curso (2010). As autoavaliações são provenientes do trabalho de alunas-professoras de dois polos: o primeiro atribuiu a avaliação mais alta ao curso como um todo e o segundo a avaliação mais modesta. Mesmo as avaliações mais modestas, ainda assim, são consideravelmente boas, como se viu no Quadro 1.

A seleção dos Portfólios de Aprendizagem passou por etapas distintas: a primeira seleção distinguia os blogues-portfólios de dois grupos de alunos-professores: aqueles alunos com baixo aproveitamento e aqueles com alto aproveitamento no curso, atribuídos por membros da equipe docente; a segunda seleção distinguiu somente os blogues-portfólios potencialmente importantes para a análise do projeto pedagógico do curso.

Ao ler-se em conjunto os 50 Portfólios de 2010 deparamo-nos com um problema: as alunas-professoras com baixo aproveitamento no curso apresentam autoavaliações em menor número e com uma visão crítica comprometida. Em geral, registram suas aprendizagens como muito boas num tom que busca conseguir a anuência da equipe docente. Estas são as alunas-professoras que se mostram mais irregulares nos registros e na realização das atividades. Ao realizarem as autoavaliações destaca-se um tom autocondescendente que atribuímos às ausências, à falta de interação com os colegas, à falta de respostas e de contra-argumentos às avaliações das equipes docentes. Essas alunas-professoras aplicam muitas atividades que o curso oferece, mas elas são realizadas como novidades e não como elementos que ajudam a pensar o que ela faz

cotidianamente. Geralmente dizem que *os seus alunos gostaram muito das atividades, porque eram diferentes, interessantes.*

Do outro lado, estão os blogues-portfólios de alunas-professoras altamente responsivas no curso ao mostrarem regularidade de estudo, interação e contra-argumentação. Nos registros de autoavaliação, elas mostram movimentos do pensamento sobre si e seu entorno, sobre suas práticas pedagógicas e sobre o que é solicitado pelo curso. São alunas exigentes e não se atribuem facilmente elogios. Seus registros mostram força argumentativa, expressam o que desejam e fazem no dia a dia, bem como analisam as injunções sob as quais estão submetidas. São estes blogues-portfólios que nos oferecem mais pistas e mais avaliações sobre o projeto pedagógico do curso e, por isso, a partir desta avaliação decidimos trabalhar tão somente com estes que apresentam conteúdos adensados. Mantivemos o critério dos dois polos e trabalhamos com uma amostragem de 25 blogues, o que implicou a análise de um montante de 1744 páginas (A4).

Tão importante quanto a seleção dos blogues-portfólios com maior potencial de responder a questão das relevâncias atribuídas nas autoavaliações para avaliar os alcances e limitações do projeto pedagógico deste curso, é o fato de esta análise trabalhar sobre a qualidade e a eficácia das narrativas.

6 NARRATIVAS PEDAGÓGICAS

A qualidade narrativa é um atributo composto por quatro dimensões, conforme as definições de Goodson et al. (2010). São elas: (1) *intensidade narrativa* que se caracteriza pela profundidade do que é narrado e demonstrado pelo detalhamento que é oferecido; (2) *tipo de narrativa* que envolve o predomínio de descrição ou de análise e avaliação. Uma descrição pode ser a narração de um fato ou pode ser seguida de algo que mostra como a pessoa interpreta este fato e como lida com ele. Por vezes, a própria narrativa é adensada com interpretação que se produz ao longo de inúmeros registros; (3) *princípios organizadores da história* que mostram evidências de que o narrador chegou a uma compreensão - *insights* de compreensão; (4) *densidade narrativa* – a compreensão do cotidiano nos seus próprios termos ou a compreensão mais conceitual em que o narrador recria a compreensão teórica.

Os autores ainda apresentam outra dimensão, a da *ordem narrativa* que pode ser cronológica, episódica ou temática. Tal ordenação é afim com os propósitos de análise de histórias de vida, mas não se aplica para os casos de análise de blogues. A própria estrutura desta ferramenta digital estabelece parâmetros para os registros que são da ordem episódica e temática e

geralmente apresentam-se em mensagens curtas. Pode-se fazer registros cronológicos, mas o blogue não é adequado para realizar registros organicamente cronológicos, como se faria numa narrativa livre ou numa entrevista em profundidade. Concorre o fato de que o projeto pedagógico previu registros vinculados às demandas das interdisciplinas, então, aqueles respondem às atividades solicitadas. Os registros estão organizados conforme a estrutura proposta para o Portfólio de Aprendizagens, sobretudo, atendem a solicitação de registro de autoavaliação da aprendizagem para a semana, que poderia ser por Interdisciplina ou englobar todos os trabalhos da semana.

A eficácia narrativa atende a duas outras dimensões: (a) *potencial de aprendizagem*, isto é, o quanto a narrativa funciona como um lugar para aprender que se desdobra em analisar o presente e projetar o futuro. Esta dimensão exige análise, isto é, a capacidade de refletir sintetizada em fazer-se questões e argumentar sobre ações, consequências, razões, motivações; (b) *potencial para a ação*. Esta dimensão é demonstrada quando se pode ver o engajamento da pessoa com a mudança em sua vida pessoal e profissional. A narrativa tem consequências para a vida profissional e produz agenciamentos que podem ser mais adaptativos, construtivos ou de resistências ao contexto que tenta se impor. Estes âmbitos devem ser tratados juntos, porque a noção de engajamento reclama saber e agir.

7 A TRANSFORMAÇÃO DAS NARRATIVAS

Para analisar os alcances e as limitações do projeto pedagógico do curso nos debruçamos sobre a compreensão das narrativas trabalhando-as da perspectiva fenomenológica (BICUDO, 2000). O destaque aqui é para o sentido visível mobilizado no registro das narrativas. O procedimento de análise se impôs ao trabalho justamente porque as narrativas são densas em significados diferenciados atribuídos para vivências semelhantes nas escolas e salas de aula das professoras em foco.

Na primeira análise distinguimos as falas significativas, o fenômeno tal como ele se mostra ao sujeito que o expressa. Este exercício requer do pesquisador movimentos de suspensão de sua visão a priori sobre determinado registro e a suspeição do que pensa compreender (OMERY, 1983). Cria-se tensão constante entre suspensão e suspeição com vistas a se aproximar cada vez mais daquilo que o outro expressa em suas palavras. Trata-se de compreender a síntese invariante do que é verbalizado, mas nem sempre esclarecido ao próprio sujeito, ainda que constitua o sentido e o fundamento do que ele pensa e faz.

A análise gerou matrizes que destacam as narrativas significativas em categorias geradas a partir de leituras exaustivas dos 25 blogues selecionados. A primeira categoria trata da 1) Percepção do curso EAD, desdobrada em seis subcategorias: 1.1) Aprendizagem pessoal e profissional; 1.2) Críticas ao curso; 1.3) Interação – equipe docente; 1.4) Interação – redes colegas; 1.5) Interdisciplinaridade; 1.6) Práticas pedagógicas no curso. A segunda categoria é 2) Escola – aprendizagem dos alunos, desdobrada nas subcategorias: 2.1) Planejamento e 2.2) Práticas pedagógicas na escola.

Este procedimento criou 25 matrizes, uma para cada blogue, com as narrativas distribuídas nesta categorização. Este processo respondeu pelo primeiro procedimento de análise. O segundo procedimento reorganizou as matrizes por temática e não mais por sujeito, embora guardasse relação com o sujeito, ordenadas conforme (a) o tipo de narrativa, (b) a intensidade narrativa, (c) os princípios organizadores da história e (d) a densidade narrativa. É a partir desta ordenação de segunda ordem que realizamos a síntese invariante tendo duas dimensões em vista: o potencial de aprendizagem e o potencial para ação. Ao criar estas condições de análise realizamos a segunda redução que resultou nas relevâncias atribuídas, discutidas na sessão seguinte.

O âmbito da qualidade narrativa é importante para a seleção e análise do conteúdo narrativo dos Portfólios de Aprendizagem e este foi o principal critério para a seleção do conjunto dos blogues com os quais trabalhamos. O âmbito da eficácia narrativa é a parte que mais nos interessa na análise das narrativas de autoavaliação, pois as relevâncias atribuídas nos ajudam a colocar uma lupa sobre o projeto pedagógico.

8 RELEVÂNCIAS ATRIBUÍDAS

As relevâncias atribuídas nas narrativas esclarecem os alcances e as limitações do projeto pedagógico do curso e conferir consistência ao que foi, de fato, este projeto nos seus desdobramentos cotidianos. As relevâncias são condensações possíveis a partir de todas as narrativas que permitem a visibilidade de alcances e limitações. É a coerência interna e orgânica do conteúdo de um grupo de dados que conferem sua relevância. Não é a fala específica de a ou b que nos interessa. O que mostramos é a síntese abstraída do conjunto de dados do blogue-portfólio de aprendizagens.

Os aspectos mais fundamentais que se destacam como práticas realizadas no curso, e que não estão esclarecidas conceitualmente no projeto pedagógico, são: (a) a proposta de arquiteturas

pedagógicas analisadas por Grassi (2010); (b) a virtualização das aprendizagens, analisadas por Silveira (2011); (c) a inclusão digital (TEIXEIRA, 2010). A distinção desta análise está no fato de buscar as relevâncias atribuídas nas narrativas de autoavaliação das aprendizagens para analisar as limitações e os alcances do projeto pedagógico.

De um lado, o projeto pedagógico não teve força para gestionar melhor a construção de colaboração interpares, o que aconteceu pontualmente, embora fosse uma perspectiva incontestada entre os docentes do Seminário Integrador. De outro, propiciou a construção de visibilidade dos projetos profissionais de muitos alunos-professores que aplicaram junto aos seus alunos o mesmo procedimento de uso de blogue-portfólio para registro das aprendizagens. Isso estava previsto no projeto pedagógico sob a forma de transferência entre o que propunha o curso para os alunos-professores e o que eles realizavam em suas salas de aula⁹.

Outra força do projeto pedagógico, manifesta em todos os blogues, é o desenvolvimento do currículo de modo interdisciplinar e este é um dos aspectos mais evidentes do projeto pedagógico para as alunas. Na seção sobre o *Projeto pedagógico para a formação de professores* explicamos o funcionamento da Interdisciplinaridade no projeto e sua abordagem prática no curso, embora este seja um aspecto controverso do ponto de vista conceitual e prático. O que foi esclarecido no projeto pedagógico e realizado no cotidiano do curso encontram-se continuamente sob suspeição de não fazer jus ao que se define como interdisciplinaridade. Ao observar isso, note-se que não é objeto desta análise contemplar esta discussão.

Outro âmbito que se destaca em todas as narrativas é o equilíbrio entre teoria e prática pedagógica, algo valorizado pelas alunas-professoras no curso. Na formação de professores em serviço se destaca como força a necessidade de diálogo entre as teorias ali discutidas e a compreensão destas na leitura e recriação de práticas pedagógicas. Isso não ocorre naturalmente, os alunos-professores precisam ser ajudados a realizá-las. O equilíbrio entre a discussão teórica e a oferta de alternativas e desafios para as práticas pedagógicas foram fundamentais para o sucesso que o curso alcançou junto às alunas-professoras. Esta é uma necessidade apontada por Gatti e Barreto (2009, p. 121) que ao analisarem os cursos de Pedagogia no Brasil concluem que no desenvolvimento de “conhecimentos relativos à formação profissional específica também predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais”.

⁹ A mesma sistemática de avaliação e registro em blogue-portfólio foi sugerida aos alunos-professores para aplicar junto aos seus próprios alunos. É em razão disso que há conjuntos de portfólios produzidos pelos próprios alunos destes professores que documentam o seu processo de aprendizagem, bem como há inúmeros registros do trabalho de alunos-professores que documentam o seu trabalho pedagógico cotidiano em outros blogues criados, por eles, para esta finalidade.

A despeito da efetividade global do trabalho de avaliação, através do registro e acompanhamento nos Portfólios de Aprendizagem, ele encontra limitações. A análise destes amplia a possibilidade de enfrentamento para quem usar esta abordagem pedagógica. O principal desafio diz respeito a abordagem qualitativa na interação da equipe docente com os alunos-professores nos Portfólios de Aprendizagem. A formação dos tutores para realizar intervenções qualificadas e a análise e acompanhamento disso pelos docentes é um ponto sensível. Mesmo considerando a qualificação dos tutores, que antecedia a prática da tutoria e se estendeu por todo o período do curso, nem todos respondem adequadamente. Alguns não respondem nos tempos previstos; outros têm dificuldades em estabelecer diálogos aprofundados que desacomodassem as certezas dos alunos-professores e ampliassem suas perspectivas analíticas.

Embora existam inúmeras atividades sem a avaliação registrada pela equipe docente é importante considerar que os alunos-professores não mencionam isso nos blogues-portfólios, à exceção de um caso. Chama-se a atenção para a inexistência de registro de avaliação nos blogues-portfólios pela equipe docente, o que não significa ausência de avaliação, porque uma parte considerável foi realizada de modo *on-line* pelos tutores. O ponto-chave para o sucesso da tutoria é a sua formação continuada no decorrer do curso, atualizando constantemente as atividades e os modos de realização do acompanhamento dos alunos-professores. Trata-se de atualização permanente, conceitual e metodológica, que exigiu envolvimento de todos os docentes formadores e disposição para aprender de todos os tutores.

No polo em que se atribuiu a avaliação mais modesta ao curso, as avaliações de tutores e docentes são contadas em números expressivos nos blogues-portfólios. No entanto, o que se destaca é o inexpressivo diálogo das alunas para com essas mesmas avaliações. As alunas referem a leitura das avaliações, o pensamento sobre elas e o impacto sobre suas práticas e abordagens, mas não temos isso documentado. Não temos razões para duvidar que sejam reais, pois se observam os efeitos de tais intervenções críticas nos trabalhos, nas aplicações pedagógicas e em registros posteriores. Mas o que se projetou para ser um diálogo assíncrono documentado ocorreu parcialmente. A garantia da intervenção aconteceu por conta da ação da equipe docente, que se ressentiu com a falta de contra-argumentação das alunas-professoras.

Do conjunto dos registros depreende-se um certo confinamento às experiências das alunas-professoras com seus alunos em suas salas de aula. Há inexpressiva referência ao trabalho coletivo entre as professoras ou ao trabalho na escola e na comunidade. Há pouco investimento nas questões de engajamento social, para o qual o investimento no curso é pontual, contando somente com as Interdisciplinas que realizam isso como conteúdo próprio. O projeto pedagógico não foi

inteiramente capaz de incorporar esta dimensão. Uma das razões é seu direcionamento amiúde para os modos de intervenção que reclamam atividade cognitiva para a experiência pessoal e profissional, como aparecem nos guias do curso sem, contudo, demandar inserção política no contexto social.

O engajamento é da ordem da atividade com os alunos nas salas de aula, da atividade didática, e pouco da ordem política e social. Isso fez com que as alunas-professoras desenvolvessem sensibilidade modesta para os problemas que afetam a escola e sua comunidade. Tais problemas sociopolíticos impactam sobre os direcionamentos didáticos, mesmo quando isto não está esclarecido para a comunidade escolar. Os problemas na escola e nas salas de aula são vividos como se fossem da ordem de decisão pessoal em tentativas de mudança nas práticas pedagógicas. Certamente, esta decisão é importante, mas é insuficiente para compreender as injunções dos contextos que afetam a comunidade escolar, em geral, e as salas de aula, em particular.

As narrativas desenvolvidas no Portfólio de Aprendizagens, construídas ao longo do curso para avaliação e autoavaliação dos alunos-professores foram fundamentais ao desenvolvimento das alunas-professoras. Elas próprias analisam suas conquistas e suas limitações retrospectivamente. Algumas com maior propriedade e crítica do que outras. De qualquer modo, esta meta-avaliação é uma das realizações mais significativas deste curso para a formação de professores. Aqui encontramos a relevância no uso de narrativas: as alunas-professoras demonstram o movimento do seu pensamento sobre o que pensam, realizam e projetam no contexto de ações possíveis para as práticas pedagógicas numa dada escola ou sala de aula. Este movimento é observado porque elas refletem sobre as suas próprias realizações no interior de uma linha histórica, o que permite avaliar as ações e decisões de modo retrospectivo e prospectivo. Isso cumpre um dos objetivos mais importantes no projeto pedagógico, o da metarreflexão que se traduz em pensar sobre o próprio pensamento – uma qualidade cognitiva altamente exigente¹⁰.

A análise dos blogues-Portfólios de Aprendizagem permite conhecer as forças e debilidades que estão no projeto pedagógico do curso. No entanto, a análise das produções dos alunos só é possível se o projeto do curso prever avaliações autênticas (PALM, 2008) ao longo do curso e dispor do conjunto destas avaliações para a análise qualitativa e projeção de projetos pedagógicos.

¹⁰ Todavia, é necessária precaução aqui, pois os blogues-portfólios com os quais trabalhamos são todos de alunas excelentes, o que levanta a hipótese de que tal qualidade cognitiva já estivesse presente anteriormente ao curso.

9 CONCLUSÃO

A análise contempla o confronto da proposta pedagógica de um curso de Pedagogia, na modalidade a distância, com a avaliação externa e a autoavaliação das aprendizagens. A avaliação externa, de caráter performático, é positiva e mostra o quanto os alunos prezam o curso. No entanto, para os propósitos de analisar o projeto pedagógico necessitamos uma abordagem com enfoque qualitativo.

No projeto pedagógico do curso, a avaliação é desenvolvida em quatro etapas distintas que se estendem desde o registro e acompanhamento do processo no blogue-Portfólio de Aprendizagens até sua conclusão com a apresentação e defesa da síntese das aprendizagens pelo discente para uma banca de docentes ao final de cada semestre. O uso de portfólio de aprendizagens, construído de modo cumulativo, foi a principal estratégia de avaliação que se estendeu por sete semestres. É sobre estes que construímos a análise do projeto pedagógico do curso.

A autoavaliação compreende os registros semanais das aprendizagens da perspectiva dos alunos-professores. A análise considera a qualidade e a eficácia das narrativas sobre as aprendizagens para responder a estas questões: Quais são as relevâncias atribuídas na autoavaliação? O que elas dizem sobre os alcances e as limitações do projeto pedagógico? Trabalhamos com uma amostragem de portfólios do último ano do curso e de alunas-professoras altamente responsivas em razão da qualidade e quantidade de seus argumentos.

As relevâncias atribuídas apontam para os alcances e as limitações da proposta pedagógica do curso da perspectiva dos alunos. Quanto aos alcances temos: núcleo docente estável; equipe docente responsiva; metarreflexão evidente nas narrativas de alunas responsivas; equilíbrio entre teorias e práticas; registro reflexivo dos alunos em relação às intervenções da equipe docente; percepção de interdisciplinaridade.

As limitações apontam para: a inexpressiva contra-argumentação direta dos alunos para as intervenções da equipe docente; a experiência pedagógica predominantemente dirigida às salas de aula e aos aspectos de ordem cognitiva; a inexpressividade da abordagem político-social no currículo; o investimento tímido no trabalho colaborativo.

Há avanços importantes como a interdisciplinaridade e o desenvolvimento metarreflexivo. Há limitações como a inexpressiva colaboração interpares e a circunscrição do projeto pedagógico às ações em sala de aula. A análise das relevâncias atribuídas nas autoavaliações das aprendizagens permite destacar esses fatores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Renato A. **A formação como elemento indissociável do trabalho docente: o custo do tempo para qualificação de professoras-estudantes.** 2011. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BICUDO, Maria A. V. **Fenomenologia: confrontos e avanços.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BORDAS, Méron C.; CARVALHO, Marie Jane S.; NEVADO, Rosane A. Formação de professores: pressupostos pedagógicos do curso de Licenciatura em Pedagogia/EAD. **Revista Informática na Educação: teoria & prática,** Porto Alegre. v. 8, n. 1, p. 143-167, 2005.

CARVALHO, Marie Jane S.; PORTO, Leonardo S. **Portfólio educacional: proposta alternativa de avaliação - guia didático.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CARVALHO, Marie Jane S.; NEVADO, Rosane A.; MENEZES, Crediné. Arquiteturas pedagógicas para a educação a distância. In: NEVADO, Rosane A.; CARVALHO, Marie Jane S.; MENEZES, Crediné. (Org.). **Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para formação de professores.** Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007, v. 1, p. 36-52.

GATTI, Bernadetti; BARRETO, Elza de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafio.** Brasília: UNESCO, 2009.

GOODSON, Ivor F. The Changing curriculum: studies in social construction. **Counterpoints: studies in the postmodern theory of education.** v.18, 1997.

GOODSON, Ivor. F. Currículo, Narrative e o future social. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

GOODSON, Ivor F. et al. **Narrative learning.** London; New York: Routledge, 2010.

GOODSON, Ivor F.; GILL, Scherto. **Narrative pedagogy: life history and learning.** New York: Peter Lang, 2011.

GRASSI, Daiane. **Arquiteturas pedagógicas aplicadas à educação a distância.** 2010. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.

MACHADO, Nádie Christina F. **Estudo das trajetórias de letramento em curso de Educação a Distância: o texto, o papel e a tela do computador.** 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009.

OMERY, Anna. Phenomenology: a method for nursing research. **Advances in Nursing Science,** v. 5, n. 2, p. 49-64, Jan.1983.

PALM, Torulf. Performance assessment and authentic assessment: a conceptual analysis of the literature. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 13, n. 4, p.1-11, Apr. 2008.

RODRIGUES, Cláudia M. Cruz et al. (Coord.). **Relatório de avaliação**: Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia a Distância. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Engenharia de Produção e Transportes, 2011.

SILVEIRA, Patricia G. **Virtualização do conhecimento na formação de professores**: estudos na educação a distância. Dissertação. 2011. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SMITH, Dorothy. **Institutional ethnography**: a sociology for people. Oxford: Altmira Press, 2005.

TEIXEIRA, Adriano C. **Inclusão digital**: novas perspectivas para a informática educativa. Ijuí: Ed. Unijui, 2010.

Como citar este texto:

CARVALHO, Marie Jane Soares; RELA, Eliana. Análise de projeto pedagógico em narrativas de autoavaliação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p.356-375, maio/ago. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3702>>. Acesso em: 28 ago. 2013.