

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

Analisa Zorzi¹; Francisco dos Santos Kieling²; Lilian Lorenzato Rodriguez³

¹ Universidade Federal de Pelotas, Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Universidade Federal de Pelotas, Doutorando em Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³ Universidade Federal de Pelotas, Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância.

ana.lpdufpel@gmail.com, chico.lpdufpel@gmail.com,
lialorenzato@gmail.com

Abstract. *In this article, the aim was to address the discussion of pedagogical architectures from the curricular organization of experience in EaD (CLPD - UFPel / RS). In CLPD, teacher training involves the creation of a Partnership student with any public school in their community. To do so, we explain how the course is organized to discuss the pedagogy of objects articulating school processes and practices in the reflection of the future teachers.*

Resumo. *O objetivo deste artigo é abordar a discussão sobre arquiteturas pedagógica a partir da organização curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) da UFPel/RS. Neste curso, a formação dos professores passa pela constituição de uma Parceria do(a) estudante com uma escola pública de sua comunidade. Para tanto, expomos como o CLPD foi organizado para problematizar os objetos da pedagogia articulando processos e práticas escolares na reflexão dos(as) futuros(as) professores.*

1. Introdução

No presente artigo problematizamos a construção do conhecimento num curso de formação de professores a distância – o Curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância (CLPD) da UFPel/RS – a partir de uma estratégia pedagógica que visa aproximar o(a) estudante de pedagogia do cotidiano e dos processos escolares desde o primeiro semestre de sua formação.

Para tanto, situamos a pesquisa como arquitetura pedagógica central no processo de construção do conhecimento. A partir dela, os graduandos se conectam com as experiências concretas dos sujeitos em ação na escola. Assim, o CLPD busca através da Parceria consolidar essa construção junto aos seus professores e estudantes.

Destacamos as articulações necessárias para que essa proposta se efetivasse ao longo da formação docente, junto às escolas e às comunidades parceiras. Trouxemos, a título de ilustração, parte de alguns escritos de estudantes do CLPD, que evidenciam uma reflexão compreensiva dos processos escolares.

2. A Pesquisa como Arquitetura Pedagógica na formação do(a) professor(a)

As arquiteturas pedagógicas enquanto estruturas de aprendizagem surgem como possibilidade no processo de construção do conhecimento, pois desafiam os sujeitos a constituírem esse processo através da *“ação e reflexão sobre experiências que contemplam na sua organização pesquisas, registros e sistematização do pensamento”* (CARVALHO, et. al. 2007, p. 35).

Os autores ainda destacam:

Alteram-se as perspectivas de tempo e espaço para a aprendizagem, porque o conhecimento tem como ponto de partida arquiteturas plásticas. Essas se moldam aos ritmos impostos pelo sujeito que aprende, bem como desterritorializam o conhecimento da sala de aula e da escola como *locus* de aprendizagem exclusivo e propõem fontes diversas advindas da internet, dos textos, dos pensadores, das comunidades locais e virtuais. (CARVALHO, et. al. 2007, p. 33-34).

A partir dessa perspectiva, podemos situar a pesquisa como um instrumento pedagógico importante na formação de professores. Esta permite incorporar ao processo de aprendizagem elementos práticos e teóricos de forma organizada e sistematizada. Isso impacta na autoria do pensamento dos processos escolares vigentes, vislumbrando, assim, possibilidades de ação.

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, construir um problema e 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 seu aluno em sala de aula num movimento onde inexistente elaboração e construção, apenas reprodução do que existe.

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 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 alunos, 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 alunos 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.

Torna-se interessante destacar que esse movimento permite desenvolver uma reflexão acerca dos objetos de conhecimento que ultrapasse as primeiras impressões que o sujeito tem sobre eles. Paulo Freire (2007) chama de conhecimento ingênuo aqueles ligados fundamentalmente à *“maneira espontânea com que nos movemos no mundo”* (FREIRE, 2007, p. 122). Já o pensamento sistemático, relacionado ao rigor metodológico na busca pela reflexão de determinado objeto, tensiona esse conhecimento ingênuo. 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, 2007, p.124).

Nesse sentido, podemos encarar a pesquisa 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 (2007), 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. Portanto, é condição para a qualificação do pensamento sistemático, reconhecer a importância do saber cotidiano, pois ele está mais próximo da realidade concreta dos sujeitos.

Partindo dessa perspectiva relacional – que encontra na pesquisa um instrumento capaz de dinamizar e tensionar os conhecimentos de professores e estudantes – a pedagogia dialógica, ou como nomina Freire (1997) o “método dialógico”, situa-se como o mais consistente para que a relação construída em sala de aula possa impactar a autonomia dos sujeitos.

Assim, o diálogo se configura justamente por permitir a construção coletiva de algo, ou, nas palavras do próprio Freire:

“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, 1997, p. 124).

Há algumas propostas curriculares de cursos de formação de professores que colocam em pauta a necessidade de se repensar as práticas escolares. Elas evidenciam a

experiência e engajamento de grupos de professores que chamam para si a responsabilidade de transformar as ações e relações no próprio processo de formação dos estudantes/professores.

Nesse sentido, pode-se destacar experiências como dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel (CLPD) e do Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS (PEAD) que empreendem reflexões sobre o processo de formação de professores e investem em ferramentas e estratégias pedagógicas para a formação a distância.

Percebe-se nestas propostas curriculares e em seus encaminhamentos pedagógicos o esquema teórico-epistemológico do construtivismo aplicado à formação do(a) professor(a). E assim, toda a organização passa pela concepção de que a aprendizagem se desenvolve na interação entre os sujeitos (professores, alunos, colaboradores) e os objetos de estudos.

3. Parceria como processo de formação

O CLPD propõe a consolidação de um vínculo entre o(a) estudante, uma escola pública e seu entorno para superar um limite que se identifica na formação de professores em diversos cursos de licenciatura.

É comum o(a) graduando(a) passar os dois ou três primeiros anos de seu curso apropriando-se de teorias que subsidiam a prática docente. Áreas como filosofia, história, psicologia, sociologia, didática, entre outras, são debatidas desde o início do curso, como forma de preparação teórica para a docência. No semestre anterior ao estágio obrigatório da licenciatura, os(as) estudantes, enfim, são convidados(as) a encontrar uma escola para compreender como ela se organiza e como os sujeitos se relacionam entre si, concretamente.

Neste momento, acontece o “susto”! Muitos chegam à realidade escolar com uma bagagem teórica significativa que não apresenta, imediatamente, relação com a realidade concreta vivida na escola. Alguns, neste instante, abraçam-se à teoria ao julgar os equívocos e erros da realidade, assumindo uma postura idealista¹. Outros negam a teoria e abraçam-se à experiência prática, sem maiores reflexões sobre ela, assumindo uma postura empirista².

Entendendo os limites de cada uma das perspectivas frente à realidade, e buscando desenvolver outro tipo de formação, inverteu-se o currículo da licenciatura no CLPD, e propôs-se que os movimentos de construção teórica partam da realidade

¹A postura idealista sustenta o predomínio das ideias sobre a prática. Nega a ação dos sujeitos como fundamento para a construção da realidade. O equívoco dessa postura é não conseguir entender que, por si, as ideias não mudam o mundo, elas precisam se materializar em ação humana contingente – construindo uma práxis – para transformar uma determinada realidade (sobre a discussão dos modelos epistemológicos e pedagógicos ver BECKER, 2001).

²No limite, a postura empiricista nega a reflexão teórica sobre uma determinada realidade, julga como critério único para entender uma situação-problema o que é feito e como é feito para sua resolução, desprezando a reflexão que pensa as alternativas possíveis, e cria a solução. Busca, assim, receitas para enfrentar determinados desafios. O problema da postura empiricista é não construir modos de pensar sobre o real que permita encontrar e criar soluções autonomamente, a partir de um modo de pensar o real. A dependência por soluções práticas vindas de fora, engessa a ação criativa do empiricista, ou o faz cometer equívocos graves em nome de um resultado imediato (sobre a discussão dos modelos epistemológicos e pedagógicos ver BECKER, 2001).

concreta – que é construída e pensada pelos sujeitos locais – para que as referências que subsidiam a prática docente possam ser apropriadas dentro de um contexto de ação, tornando-se, assim, significativas para o sujeito em processo de formação. Busca-se, deste modo, a apropriação/construção de um modo de pensar o real que relacione e qualifique, permanentemente, a teoria e a prática ao “*colocar a escola como objeto de estudo do estudante que está em formação*” (NOVO DA SILVA, p.149),

Soma-se ao processo de formação teórica a experiência prática fundamental à formação do(a) pedagogo(a) que, juntas, possibilitam a construção de sínteses qualificadas para a superação de alguns limites no contexto em que eles surgem e aparecem.

Um dos objetivos da parceria é proporcionar o conhecimento da escola em sua totalidade, ou seja, oportunizar aos(as) estudantes o contato com os processos concretos vivenciados na escola, em todos os seus aspectos, que não só didático-pedagógico, para que de fato os estudantes consigam apreender a realidade unindo aspectos teóricos e da prática.

O CLPD forma professores para o ensino infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental (tanto regular quanto EJA). Por isso, os movimentos de parceria foram feitos com pessoas diretamente envolvidas num desses níveis, com professores e sujeitos do entorno que se relacionem com a escola. A parceria busca compreender, na prática, como alguns desses processos ocorrem numa determinada realidade. Com o auxílio de referências e categorias teóricas, se produz um diálogo entre estudantes, professores e tutores que possibilita a compreensão em abrangências progressivamente mais complexas, dos limites e das possibilidades para a ação profissional.

A proposta de pesquisa no curso aproxima os sujeitos pesquisadores dos sujeitos pesquisados, situando aqueles que normalmente são “objetos” da pesquisa como participantes ativos da construção dos conhecimentos sobre a sua realidade. Quando sentamos para conversar com alguém nesse processo de parceria, precisamos deixar claro que essa é a nossa postura de pesquisador, que respeitamos o sujeito com quem conversamos no seu modo de ser e de pensar.

Nesse sentido, é possível perceber nas reflexões de estudantes³ do curso que a parceria com as escolas locais e com os sujeitos pertencentes a comunidade (estudantes, professores, gestores, servidores, pais entre outros) proporcionou a busca pelo entendimento dos processos escolares numa perspectiva não idealista, e sim atenta aos elementos que constituem cada fenômeno estudado.

Na discussão sobre a dimensão didática do currículo escolar, por exemplo, no qual a problematização do curso buscou provocar nos estudantes um movimento de compreensão de como o planejamento pedagógico e os componentes curriculares são pensados, estruturados e operacionalizados nas escolas, o exercício não buscou estudar e classificar os tipos de currículos em suas concepções e teorias, mas principalmente procurou tensionar as ações, pensamentos, espaços, conteúdos e sujeitos envolvidos nas

³ Para a produção deste artigo, foram selecionadas algumas produções de estudantes que já concluíram o curso. Suas identidades serão preservadas e o objetivo, nesse momento, ao trazer parte de seus escritos é ilustrar o potencial da parceria na reflexão dessas e dos estudantes de modo geral.

relações pedagógicas e como esses elementos são articulados na prática e na reflexão destes sujeitos nas escolas.

Para ilustrar essa questão, trouxemos parte da reflexão da aluna A:

Minha escola parceira trabalha em ampliar este limite de abrir espaços tanto físicos como espaços de interação e participação dos alunos e suas famílias com a escola em todos os projetos e programas desenvolvidos dentro da escola.

Nas linguagens, no sentido de diálogo dos sujeitos com o mundo, minha professora parceira utiliza algumas linguagens que possa trabalhar a realidade de seus alunos dentro da música, danças, artes visuais, oralidade, corporal, lúdico e relações interpessoais e sociais com os professores, alunos, família e comunidade.

Nas visitas que fiz pude perceber que nas atividades se trabalha os conteúdos e também algo mais significativo a linguagem do meio, dentro da realidade do local. As diversas linguagens não é só no verbal, elas nos permitem nos organizar com o mundo com nossas ações. (estudante A).

Nos escritos destacados da estudante A, é possível perceber a relevância das investigações realizadas através da parceria para a construção do seu conhecimento sobre a escola. Percebe-se o enfoque dado a articulação da comunidade com a escola e a utilização das diferentes linguagens dos sujeitos nas ações desta. Ainda é possível perceber que os projetos e os programas desenvolvidos na escola fazem parte do processo de planejamento das ações pedagógicas, assim como a integração de diferentes áreas do conhecimento através da compreensão das linguagens mobilizadas pelos sujeitos.

Outra estudante destaca a potencialidade das relações socioculturais no desenvolvimento dos processos da escola parceira:

A escola desenvolve alguns projetos que são bastante interessantes e que contribuem para a formação dos alunos, como por exemplo, o intercâmbio que é realizado anualmente em parceria com outra escola da cidade, com uma escola chilena, este é um momento onde muitas coisas podem ser exploradas como as relações interpessoais e sociais, conhecimento de uma cultura diferente da sua, entre outras, neste projeto podem participar alunos que estejam estudando a partir do 7º ano.

Já nas demais séries ocorrem outros projetos como passeios a teatros, visitas a feira do livro de Porto Alegre (estudante B).

Conhecer a escola para além dos conteúdos da grade curricular e do espaço da sala de aula, permitiu a estudante B compreender diferentes relações que constituem a escola no seu cotidiano, tais como os projetos e o intercâmbio.

Outra discussão que propomos, como por exemplo, a respeito do aprendizado e do desenvolvimento das crianças, é organizada nessa articulação da parceria do(a) estudante com os sujeitos da escola. Num primeiro momento, a estudante 'A' buscou elementos concretos da maneira própria de ser criança, através de observações, registros e diálogos com as próprias crianças, familiares, professores e funcionários da escola

parceira, a partir de indicativos das linguagens trabalhadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

A intenção foi compreender como a criança se expressa, como se comunica, como se relaciona com seu mundo imediato, com os objetos e com os outros sujeitos. A proposta do Eixo Temático⁴ foi operacionalizada a partir de movimentos realizados pelos estudantes e buscou, a partir da observação e do diálogo: observar elementos nas relações que a criança estabelece com o mundo, com os objetos, com as pessoas com quem tem contato; 2) discutir o papel docente frente ao modo próprio de ser criança; e 3) problematizar como a Escola e o professor dialogam com esses elementos próprios da criança.

No Eixo Temático subsequente, buscou-se junto aos estudantes qualificar teoricamente essas relações que as crianças estabelecem com o mundo e com outros sujeitos. Neste momento, entraram os referenciais que nos possibilitam compreender esses processos a partir de categorias do campo pedagógico e áreas afins. Ou seja, buscou-se as construções conceituais de Piaget, Vygotsky e outros autores que nos auxiliam na tarefa de entender alguns aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento na criança e assim compreender os próprios elementos que sustentam diferentes práticas pedagógicas.

Na sequência, em um momento de discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento, no terceiro Eixo Temático, instigamos a estudante a produzir um texto reflexivo a partir dos elementos concretos registrados no primeiro eixo, em diálogo com as discussões teóricas acerca do tema colocado em discussão. Essa produção possibilitou ao(a) estudante a construção do seu próprio esquema conceitual, de modo a entender os elementos teóricos de forma concreta no cotidiano das crianças. É nessa articulação entre os eixos temáticos e a parceria em torno de um tema central que a espiral reflexiva se concretiza para dar conta do conhecimento necessário para a prática docente no CLPD.

Deste modo, observa-se que essas questões foram problematizadas em um diálogo permanente com o fazer docente, pensando em como o professor e a escola discutem e qualificam o entendimento que as crianças constroem sobre o mundo a partir de suas formas de expressar e de agir.

4. Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi discutir as práticas de pesquisa no CLPD como estratégia central em termos de arquitetura pedagógica. Inicialmente indicamos nosso entendimento de arquitetura pedagógica para, em seguida, abordar as vantagens da perspectiva de pesquisa assumida pela proposta de curso. Esta situa os professores como produtores do conhecimento escolar e possibilita o avanço do conhecimento ingênuo

⁴ O currículo do CLPD é composto por Eixos Temáticos e não por disciplinas. 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)

rumo ao pensamento sistemático. Para isso, ancora-se no método dialógico e situa-se o saber nas práticas culturais das comunidades escolares, de modo a valorizar o conhecimento popular.

Ilustramos essa prática a partir da abordagem de dois excertos de reflexões de estudantes do CLPD. Esses momentos são resultado das problematizações didaticamente organizadas no curso. A centralidade da pesquisa apareceu nos relatos das estudantes A e B. Essa exposição nos permitiu mostrar a permanência da pesquisa ao longo da formação e a inversão curricular operada.

A arquitetura pedagógica construída traz a pesquisa empírica como momento anterior à teórica. A articulação posterior dessas possibilita a sistematização teórica do sujeito epistêmico em formação. A proposição da *Parceria* com uma escola pública cria o espaço-tempo de formação que possibilita a permanência num universo empírico inesgotável que potencializa às problematizações do CLPD.

Esquemáticamente, nossa arquitetura pedagógica induz ao seguinte modo de construção do conhecimento: no primeiro momento temos a pesquisa das práticas concretas dos sujeitos em situação de ação; no segundo, levando em consideração as categorias mobilizadas ainda *ingenuamente* pelos estudantes, temos a abordagem teórica que possibilita, no terceiro, reconstruir o problema em questão a partir de um pensamento sistemático.

Através dos diálogos com nossos estudantes em seminários, encontros presenciais, fóruns e mensagens percebemos a riqueza dos resultados dessa formação, o que torna necessário fazer uma análise mais abrangente do impacto da parceria na aprendizagem e reflexões produzidas pelos(as) estudantes do curso.

5. Referências

- BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e modelos epistemológicos. *In*: BECKER, Fernando. Educação e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 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.
- CLPD. Orientando a formação das parcerias em escola pública. *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: EDUFPel, 2010.
- CLPD. Por que pesquisar o entorno escolar? Pelotas: AVEA do CLPD, acesso em 15 de junho de 2011.
- CLPD/UFPel. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel. Pelotas: UFPel, 2012.
- 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: EDUFPel, 2010. p. 78-94.

- DE BASTOS, Fábio da purificação. Pesquisa/Investigação. *In: STRECK, Danilo, et al.* (org.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.321-323.
- FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 218p.
- FREIRE, Paulo. Métodos de pesquisa escrito por Paulo Freire. *In: BRANDÃO. Carlos Rodrigues.* Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- 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.
- FREIRE, Paulo. Primeiro dia de aula. *In: FREIRE, Paulo.* Professora sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D’Água, 2007. P. 65-73.
- FREIRE, Paulo. Saber e Crescer – tudo a ver. *In: FREIRE, Paulo.* Professora sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D’Água, 2007. P. 121-127.
- MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. *In: STRECK, Danilo, et.al.* (org.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 163-165.
- NEVADO, Rosane Aragón; *et al.* Educação a distância mediada pela internet: uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço. *In: NEVADO, Rosane Aragón; et al.* Aprendizagem em rede na educação a distância. Porto Alegre, 2007, p 11-27.
- 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 Distancia UFPel. Pelotas: EDUFPel, 2010, p. 23-28.
- SILVA, Rogéria Novo da. Parcerias no curso de Pedagogia a Distância: para além do discurso. *In: KIELING, José Fernando et al.* (org.). A subjetividade do lugar e dos professores na formação: O curso de Licenciatura em Pedagogia a Distancia UFPel. Pelotas: EDUFPel, 2010.