

Desenvolvimento profissional de
formadores em exercício:
contribuições de um programa *online*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*Desenvolvimento Profissional de formadores em
exercício: contribuições de um programa online*

Renata Portela Rinaldi

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. Área de concentração: Processos de ensino e de aprendizagem.

SÃO CARLOS / SP
OUTUBRO - 2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

R578dp

Rinaldi, Renata Portela.

Desenvolvimento profissional de formadores em exercício
: contribuições de um programa online / Renata Portela
Rinaldi. -- São Carlos : UFSCar, 2009.

231 f.

Acompanha Apêndice em CD-ROM.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2009.

1. Educação - formação. 2. Ensino a distância. 3.
Ambiente virtual de aprendizagem. 4. Aprendizagem
profissional da docência. 5. Coordenação pedagógica. 6.
Gestão escolar. I. Título.

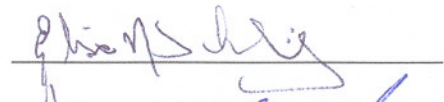
CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali



Profª Drª Elisa Tomoe Moriya Schlünzen



Profª Drª Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato
Pinto de Almeida



Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami



Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi



DEDICATÓRIA

Para José Gilberto,
companheiro e cúmplice incondicional.
Meu porto seguro!

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO a DEUS por se fazer presente a todo o momento em minha vida dando-me forças e sabedoria para suplantar os momentos de dor e tristeza, e alento para superar as dificuldades cotidianas e continuar a trilhar meus caminhos.

Ao meu esposo querido José Gilberto por ter caminhado comigo durante toda minha trajetória, por ser meu porto seguro sempre e por me ensinar diariamente o significado mais sublime do amor.

Aos meus pais Lourival e Nanci pelo exemplo de vida, de retidão, de superação, de amor e de esperança que jamais cessa devido à certeza de saber que sua filha vai retornar...

In memoriam à minha avó querida, Jandira, pelos exemplos deixados em vida e pelas sementes que plantou antes de sua eterna partida...

À minha orientadora, Aline Reali, pela confiança, incentivo, paciência, compreensão e respeito contínuo. Obrigada pela condução segura e atenciosa para que esta pesquisa pudesse ser desenvolvida e concluída a contento.

À amiga Josi com quem caminhei lado a lado nesse percurso e me mostrou a importância de acolhermos e valorizarmos as diferenças.

À profa. e querida amiga Elisa Schlünzen por me acompanhar desde a graduação quando dei os primeiros passos como pesquisadora, e por contribuir com minha formação profissional e pessoal mostrando-me que todos nós temos um potencial, basta que seja descoberto!

Às profas. Regina Tancredi e Graça Mizukami com quem compartilhei inúmeras aprendizagens pessoais e profissionais desde os tempos de mestrado.

À profa. Beth Almeida pelo carinho, respeito e disponibilidade em contribuir com minha formação profissional.

A todas vocês que participaram do exame de qualificação muito obrigada pelas valiosas sugestões para a finalização deste trabalho de pesquisa.

À UFSCar e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Processos de ensino e de aprendizagem.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar pelo acolhimento e incentivo à busca de novos conhecimentos.

À querida Magda e Silvana, secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo olhar atento, respeito, solidariedade e simpatia ao interagir conosco.

Aos formadores da educação básica que fizeram parte desta pesquisa e que me deram a oportunidade de compartilhar experiências e aprendizagens no mundo virtual.

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio à pesquisa que me permitiu dedicação integral e exclusiva na investigação, e ao parecerista da agência.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente colaboraram com carinho e paciência com o meu trabalho. Muito obrigada!

RESUMO

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento Profissional de Formadores em Exercício: contribuições de um programa online**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2009.

Esta pesquisa procura compreender as contribuições de um programa de formação continuada *online* para o desenvolvimento profissional de formadores em exercício na educação básica, sustentada pelo referencial teórico-metodológico da epistemologia da prática profissional e da educação a distância. Articularam-se as temáticas “formação de professores” e “educação a distância”, mais especificamente, “educação *online*”, considerando que a modalidade a distância, vinculada às tecnologias de informação e comunicação (TIC), torna-se um caminho para a concepção de novas oportunidades de desenvolvimento profissional considerando a escola como centro dos processos formativos. Foram tomados como referência Shulman, 1986 e 1987; Pérez Gómez, 1989; Zeichner, 1993 e 2008; Knowles e Cole, 1995; Tardif, 2000 e 2002; Prado e Valente, 2002; Almeida, 2003 e 2005; Mizukami *et al*, 2003, Moran, 2003; Vaillant, 2003; Schlemmer, 2005; Vaillant e Marcelo, 2006; Hunt, 2008. A metodologia adotada para o desenvolvimento desta investigação pauta-se no modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção (Cole e Knowles, 1993; Mizukami *et al*, 2003), que está vinculado à matriz teórica da pesquisa qualitativa (Bogdan e Bicklen, 1994; Lüdke e André, 1986). A intervenção da pesquisa caracterizou-se pela realização de um programa de desenvolvimento profissional *online*, no ambiente digital de aprendizagem do Portal dos Professores da UFSCar, no qual participaram dezesseis formadores em exercício na educação básica e duas pesquisadoras como mediadoras do programa. Para as análises, partiu-se das narrativas dos formadores em atividades diversas, de fóruns de discussões desencadeados ao longo do processo de formação, mensagens particulares (correio), bem como os depoimentos que compuseram o memorial reflexivo elaborado ao término do programa pelos formadores. Os resultados procuram elucidar aspectos relacionados à configuração do trabalho ao longo do tempo no ambiente digital de aprendizagem, indicando diferentes momentos vividos pelos formadores nesse processo de desenvolvimento profissional e pela construção de relações de confiança no qual as dúvidas, angústias, medos, certezas e convicções que orientam suas práticas são explicitados no coletivo, oferecendo a oportunidade de reflexão “na” e “sobre” a prática a partir de um olhar compartilhado, permitindo assim a explicitação do não-saber e a possibilidade de negociar e construir sentidos acerca de como tornar-se formador na educação básica. Tal dinâmica se deu devido à presença contínua das pesquisadoras, que permitiu aproximar os formadores e criar vínculos afetivos, o que no contexto digital assume uma dimensão ainda mais complexa, em relação às questões subjetivas, devido à expressão do pensamento e à comunicação baseada na escrita. Além disso, os resultados evidenciaram indícios de como os saberes dos formadores foram se alterando ao longo do tempo, a partir dos conhecimentos que têm sobre a profissão, sobre o significado de ser formador, das relações que se estabelecem com os pares na escola, com as discussões teóricas sobre como ensinar professores a ensinar, com as possibilidades de continuar aprendendo apesar das adversidades da profissão e da função/cargo que ocupam. Neste sentido, é possível compreender esta pesquisa-intervenção como uma investigação que transita no universo da formação na educação *online* e da prática profissional, e que congrega resultados que ampliam a discussão sobre como elaborar processos de formação continuada em ambientes digitais de aprendizagem tendo a escola como centro do processo. Ao colocar os formadores da educação básica como foco do estudo, esta pesquisa também se deparou com resultados que ampliam as escassas reflexões existentes sobre

formadores de professores, principalmente por se tratar de profissionais da educação básica e oferecem indicadores para discussões e novas pesquisas interessadas em ampliar conhecimentos nessa promissora linha de investigação.

Palavras-chave: Formação de professores. Formadores de professores. Desenvolvimento profissional. Educação a distância. Ambiente digital de aprendizagem. Tecnologias da informação e comunicação.

ABSTRACT

RINALDI, Renata Portela. **Professional Development of Formers in Work: Contributions of an online Program.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2009.

This research tries to understand the contributions of an online continuous formation Program, aiming at the professional development of formers working with basic education, supported by the theoretic-methodological reference of professional practice epistemology and distance education. Thematics such as “teachers’ formation” and “distance education” were examined, more specifically the “online education”, for considering the distance education strategy, linked to information and communication technologies (ICT), a way to conceive new opportunities for the professional development, viewing school as the formation process center references were from Shulman, 1986, 1987; Pérez Gómez, 1989; Zeichner, 1993, 2008; Knowles and Cole, 1995; Tardif, 2000, 2002; Prado and Valente, 2002; Almeida, 2003, 2005; Mizukami *et al*, 2003; Moran, 2003; Vaillant, 2003; Schlemmer, 2005; Vaillant and Marcelo, 2006; Hunt, 2008. The methodology used was based on the constructive collaborative pattern of research-intervention, [Cole and Knowles, 1993; Mizukami *et al*, 2003] linked to qualitative research theoretical matrix [Bogdan and Bicklen, 1994; Lüdke and André, 1986]. The intervention research was characterized by an online professional development Program, in the digital learning environment of the UFSCar Teachers’ Portal, with the participation of sixteen formers working with basic education and two researches acting as the Program mediators. The analyses were draw out from the formers’ reports in varied activities, such as debates occurred throughout the formative processes, private messages (mail) and testimonies that produced the formers’ reflexive memorial at the end of the Program. The results try to clear up aspects related to the work configuration during time spent in the learning digital situation, indicating different moments by which formers passed by in this professional development process and through the building-up of confidence relation ships, when doubts, anguishes, fears, certitudes and convictions that orientate their practices start to be explicit collectively, offering the opportunity of thinking “in” and “about” the practice from a sharing glance, allowing then the no-knowing explicit and the possibility of negotiating and explicit senses to become a former in basic education. Such dynamics happened because of the researchers’ continuous presence, which helped to approximate formers and to create affective bonds, which assume in the digital context a more complex dimension, related to subjective questions, due to thought expression and communication based on writing. Besides, results showed traces of how the formers’ knowledge changed during the process, from the concepts they have about their profession and the meaning of being a former, and relationships set up with the school partners, the theoretical discussions about how to teach teachers to teach, the possibilities of keeping on learning despite the adversities of their profession and the function/charge they occupy. Therein, it is possible to understand this research-intervention as an investigation that passes through the formation universe of online education and professional practice, that bring together results that amplify the debate about how elaborate continued formation processes in apprenticeship digital contexts, having the school as its center. In placing the basic education formers as the focus of the study, this research also came across results that enlarge the rare existing reflections about teachers’ formers, mainly because are being focused the basic education professionals, which also offer outpoints for debates and new researches interested in increasing knowledge in this promising investigative front.

Key-words: Teachers’ training. Teachers’ formers. Professional development. Online education. Apprenticeship digital environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tela da página principal do Portal dos Professores da UFSCar.....	95
Figura 2: Tela da página principal do Programa Formação de Formadores.....	96
Figura 3: Linha cronológica de trabalho no Programa formação de Formadores (PFF).....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os saberes dos professores.....	49
Quadro 2: Proposta de definição de eficácia docente.....	59
Quadro 3: Boletim sobre a Educação na América Latina.....	61
Quadro 4: Dimensões fundamentais para a prática de professores-mentores.....	72
Quadro 5: Modelos que marcam a EaD segundo Taylor.....	79
Quadro 6: Panorama da produção teórica sobre da EaD e respectivas tendências ao longo do tempo.....	80
Quadro 7: Distribuição dos formadores por função e tempo de atuação como formador.....	99
Quadro 8: Perfil dos participantes da pesquisa.....	100
Quadro 9: Participação dos formadores em atividades de formação continuada.....	103
Quadro 10: Descrição dos instrumentos de coleta de dados.....	105
Quadro 11: Etapas desenvolvidas para a realização do processo de intervenção da pesquisa.....	108
Quadro 12: Principais objetivos da intervenção.....	110
Quadro 13: Descrição da organização do Módulo I.....	111
Quadro 14: Descrição da organização do Módulo II.....	113
Quadro 15: Fontes que influenciam a construção do conhecimento profissional dos formadores.....	120
Quadro 16: Concepções do coletivo de formadores em diferentes momentos do processo formativo.....	124
Quadro 17: Quanto às expectativas e necessidades dos formadores.....	138
Quadro 18: Temas desenvolvidos nas experiências de ensino-aprendizagem.....	172

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Objetivos da pesquisa.....	26
A organização do documento.....	26
CAPÍTULO 1: Formação de professores e educação a distância – duas áreas de conhecimento e um diálogo possível.....	29
1 Formação de professores: trilhando caminhos para a configuração de um campo de pesquisa.....	33
1.1 A abordagem processo-produto.....	33
1.2 O paradigma cognitivista.....	36
1.3 O paradigma mediacional.....	37
1.4 A pesquisa sobre o pensamento dos professores.....	42
1.5 O significado da formação de professores para essa pesquisa.....	50
1.6 Formação de formadores: a emergência do tema no contexto atual.....	55
1.6.1 A Formação de Formadores.....	64
1.6.2 A base de conhecimento dos formadores.....	71
2 Educação a Distância (EaD): algumas considerações sobre um campo em construção.....	76
CAPÍTULO 2: Procedimentos teórico-metodológicos – o aporte orientador na condução da pesquisa.....	88
1 O aporte teórico-metodológico do estudo.....	89
2 O contexto da pesquisa.....	95
3 Participantes da pesquisa.....	98
4 Instrumentos de coleta de dados.....	104
5 Delineamentos do estudo.....	106
6 Procedimentos de análise dos dados.....	114
CAPÍTULO 3: Atribuindo significado à experiência e aos processos vividos.....	118
1 Os conhecimentos dos formadores, a formação inicial e o conhecimento da experiência na docência.....	119
2 As expectativas e necessidades dos formadores frente ao processo de desenvolvimento profissional <i>online</i>	130
3 As aprendizagens dos formadores.....	140
A escola como espaço de aprendizagens: o programa como ponto de apoio para reflexões.....	140
a) A percepção dos formadores sobre a escola e o seu papel nesse contexto.....	141
b) Manifestações de dilemas e conflitos.....	148
O ambiente digital de aprendizagem como espaço de desenvolvimento profissional.....	157
O papel da pesquisadora: formadora de formadores.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180

REFERÊNCIAS.....	192
APÊNDICES.....	205
APENDICE 1: Ficha de inscrição para o programa de Formação de Formadores.....	206
APENDICE 2: Questionário inicial.....	210
APENDICE 3: Atividades do módulo I e II do Programa Formação de Formadores.....	CD Rom
APENDICE 4: Análise do caso de ensino “Formação de Professores: uma experiência” pela formadora F5	211
APENDICE 5: Memorial Reflexivo F3, F8, F10 e F14.....	216
APENDICE 6: “ <i>Webfólio</i> das formadoras F3, F8, F10 e F14”	224

INTRODUÇÃO

*Toda espera não é vazia quando se possui convicção
interior da possibilidade de alcançar seu objetivo.*

Na introdução, lançarei um olhar retrospectivo no intuito de apresentar a construção de minha história (inacabada) como pesquisadora, construída no decorrer de minha trajetória pessoal e profissional, no convívio com pares que generosamente acreditaram e apostaram num potencial que eu mesma não conhecia. Almejo resgatar, ainda que de forma breve, os caminhos percorridos, principalmente pelas experiências de pesquisa e uso das tecnologias aplicadas à educação e formação de professores, com o intuito de apontar as razões de minha aproximação com o tema desta investigação “formadores da educação básica e educação online”. Em seguida, aponto de forma concisa o contexto, os sujeitos e a metodologia que guiou o desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, indico o problema de investigação e as questões dele decorrentes, bem como os objetivos que pretendo alcançar ao final desta pesquisa. Finalizo o texto apresentando a organização dos capítulos deste documento de tese.

Pretendo¹⁷ a partir de um olhar retrospectivo dialogar com as experiências construídas ao longo de minha vida. Histórias familiares, sociais, profissionais e acadêmicas. Nessa busca por recordar fatos e acontecimentos importantes e que considero as bases fundantes da construção do sujeito que hoje sou, lembro-me das palavras de minha avó que, apesar de considerada analfabeta e não letrada, era dona de uma sabedoria ímpar. Sempre que nos encontrávamos alertava-me para a questão do tempo, não em sua dimensão cronológica, mas da importância de se respeitar o tempo de ser, de plantar, de cultivar, de apreciar, de respeitar, de colher, de usufruir, de despedir-se e de replantar novas sementes... porquê tudo o que fazemos deixam marcas que podem ser preciosas e quando já não mais estivermos por aqui, ainda assim seremos lembrados pelo que deixamos, não importa quanto tempo passe.

Hoje, o significado dessas palavras tem outra dimensão para mim e ao dialogar sobre as histórias vividas desejo explicitar os caminhos trilhados e o significado das aprendizagens que me permitem sistematizar esse documento de Tese. Ao leitor é importante conhecer um pouco sobre o autor para compreender quem fala e qual o “lugar” de onde se fala, conhecer um pouco de suas opções teórico-metodológicas para que ao discorrer sobre um mesmo tema a riqueza das peculiaridades de cada sujeito venham contribuir para um debate mais enriquecedor e vivificador e *quicá* possibilitar o avanço na compreensão da temática em discussão.

Nesse caso, tomo o conceito de experiência de Larrosa (2001), para quem a experiência “é tudo aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e

¹⁷ Nesse capítulo introdutório do documento de tese uso o pronome “eu” na primeira pessoa do singular para enfatizar minha trajetória pessoal e profissional.

ao passar-nos nos forma e nos transforma” (p.5). Além disso, a escrita é uma experiência, em si, de formação e transformação: escrevendo me formo e me transformo num movimento de aproximação e distanciamento, de construção, desconstrução e reconstrução de idéias, saberes, de elaboração e reelaboração de sentidos. Nesse caso, a escrita favorece “... que a história vá adquirindo sentidos... A escrita do texto remete à escrita da história” (KRAMER, 2000, p.112), da minha história e da história daqueles que nessa experiência participaram comigo, entre eles os formadores de professores que atuam na educação básica cujo desenvolvimento profissional acompanhei.

A tese foi construída inspirada, inicialmente, em minhas experiências como docente, como sujeito que busca desde os tempos do curso de *Licenciatura em Pedagogia* compreender o tema Informática na educação e, também, como formadora de professores da educação básica em exercício na escola regular. Experiências que foram sendo ressignificadas, amadurecidas e ampliadas com o apoio de pares que generosamente compartilharam comigo ricos momentos de troca, orientação, críticas e sugestões. Na tessitura de minha identidade profissional a busca pela construção do hipertexto desta tese não seria o mesmo sem os links dessas experiências... dessas histórias... dessas aprendizagens.

Difícil precisar exatamente por onde começa minha aprendizagem da docência, mas como ponto de partida tomo como referencia meu ingresso, em 1998, no *Curso de Licenciatura em Pedagogia*, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/Unesp de Presidente Prudente - SP), o qual contribuiu significativamente para o meu crescimento pessoal e como profissional. Logo no primeiro ano do curso, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência que me deu a certeza de que estava na profissão certa. Frequentei o curso de especialização¹⁸ *Educação especial: perspectivas de vida, perspectivas de trabalho*, quando tive o contato com diversos profissionais que abordavam o tema, já bastante polêmico na época, a partir de diferentes enfoques e todos eles me faziam perceber o sujeito como um todo (biopsicossocial). Essa experiência me despertava para o significado da profissão, me sensibilizava para a importância de descobrir no outro um potencial nem sempre visível ou fácil de identificar e me instigava a conhecer mais sobre o que é ser pedagogo e educador, além de abrir outras possibilidades de

¹⁸ Embora tivesse passado por processo seletivo o fato de ser, ainda, licencianda não me deu direito ao título de especialista, embora tenha cumprido todos os requisitos necessários para tal. O curso teve duração de 402h.

atuação profissional. Este foi um marco fundamental em minha trajetória como educadora, pois me mostrou a importância da sensibilidade que o educador precisa ter (ou construir) para promover a aprendizagem de seus alunos (deficientes ou não, crianças ou adultos) buscando olhar para além do visível. Ou seja, ser capaz de olhar cada sujeito como único em um contexto global era (e ainda o é) um desafio que buscava desvelar em todas as experiências que vivi.

Em 1999, concomitantemente ao curso de Pedagogia, iniciei como professora polivalente¹⁹ em sala multisseriada trabalhando com reforço escolar ensinando crianças entre 6 a 12 anos de idade, em situação de risco, ou seja, crianças que, por suas circunstâncias de vida, estão expostas à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de experiências relacionadas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que desfavorecem seu pleno desenvolvimento biopsicossocial. Eram alunos provenientes do Projeto Criança Cidadã²⁰ que freqüentavam o projeto em uma instituição na periferia da cidade de Presidente Prudente (SP). Por motivo de força maior, me desliguei do projeto ao final do ano letivo e, no início do ano de 2000, passei a lecionar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na EJA trabalhava no período noturno, também em uma escola de periferia na mesma cidade. A faixa etária dos alunos variava entre 18 a 83 anos, onde atuei como professora alfabetizadora ao longo do primeiro semestre do ano 2000.

Como professora iniciante, embora ainda estivesse no meio do curso de *Licenciatura em Pedagogia*, foi possível perceber algumas relações entre minhas experiências e as características do início da docência apontadas pela literatura. Por exemplo, vivenciei o chamado *choque da realidade* (VEENMAN, 1988), ou seja, a distância entre o pensado e a realidade da escola, daí a percepção do abismo existente entre a escola e a universidade; a falta de conhecimentos sobre como ensinar conteúdos específicos (SHULMAN, 1986; 1987) e de conhecimentos profissionais da docência (SCHOENFELD, 1997), talvez pelo fato de não ter cursado o *Magistério*; o sentimento de sobrevivência (HUBERMAN, 1995), ao sentir-me impotente na primeira experiência diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos

¹⁹ Nomenclatura utilizada para referir-se ao professor responsável por ministrar aulas em diversas áreas do conhecimento, no caso específico, Matemática, Português, História, Geografia, Ciências.

²⁰ O Projeto Criança Cidadã, vinculado ao Departamento de Ação Comunitária e Assistência Social do Município, era um serviço de complementação à escola, desenvolvido em dezesseis núcleos descentralizados e localizados em regiões com concentração de população em situação de pobreza. O Programa atendia mil e quinhentas crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Possuía também um núcleo específico para o atendimento de crianças e adolescentes de 7 a 18 anos, em situação de risco. Entre os seus principais objetivos estava o compromisso em proporcionar às crianças e aos adolescentes oportunidades de adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes que favorecessem seu ingresso, regresso, permanência e sucesso na escola.

e da realidade a qual pertenciam gerando grande insegurança, medo e o desejo de abandonar; o sentimento de descoberta (HUBERMAN, *op. cit.*), quando a gente se descobre profissional e percebe que o trabalho possui algum sentido social, ou seja, que a minha ação comprometida poderia fazer alguma diferença na vida daquelas crianças e, posteriormente, daqueles adultos. Desta forma, optei por me preparar mais para atuar em um ambiente tão complexo como a escola, ou seja, decidi pesquisar resgatando a influência do curso de especialização e ampliar a minha preparação para a docência.

Em meados do ano 2000, com o intuito de investigar o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, deixei a sala de aula e iniciei minha primeira experiência como pesquisadora desenvolvendo um projeto de Iniciação Científica²¹. Essa investigação teve como objetivo analisar a relação entre a lei que garantia e regulamentava a inclusão por meio de documentos oficiais e inclusão efetivada na escola regular. Foi desenvolvida em uma escola de educação básica que recebia alunos com deficiência nas salas regulares de ensino. Como resultado do trabalho, percebeu-se naquele momento que as principais dificuldades que impediam a operacionalização da inclusão eram: falta de formação e preparo do professor; necessidade de mudança no processo educacional (mudança na prática pedagógica, adaptação curricular, adaptação de conteúdos, adaptação na infra-estrutura da escola etc.); falta de acompanhamento de especialistas (equipe multidisciplinar) no local de trabalho, que auxiliassem o educador na atuação com os alunos com deficiência; falta de critérios para selecionar os professores para atuar em “salas inclusivas” sem considerar seu histórico de vida; paradoxo na prática do professor, que geralmente buscava ensinar a partir da dificuldade do aluno e não explorar sua potencialidade; falta de preparo dos próprios alunos para receber um aluno com deficiência etc. (PORTELA e SCHLÜNZEN 2001).

A partir dos resultados desta investigação, propôs-se a ampliação da pesquisa de Iniciação Científica visando o desenvolvimento de uma metodologia (SCHLÜNZEN, 2000) utilizando o trabalho com projetos e o computador como instrumento potencializador de habilidades e facilitador no processo de inclusão de pessoas com deficiência. Em meados de 2001²², houve a prorrogação do financiamento para a

²¹ Projeto de Iniciação Científica financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP - Proc. 00/02957-0), intitulado *A inclusão do portador de necessidades educativas especiais no cotidiano escolar* (PORTELA e SCHLÜNZEN, 2000).

²² Projeto de Iniciação Científica financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP - Proc. 00/02957-0), intitulado *O computador como instrumento facilitador no processo de inclusão* (PORTELA e SCHLÜNZEN, 2001).

pesquisa, entretanto, devido a dificuldades para a coleta de dados no ambiente escolar a investigação foi desenvolvida no âmbito da universidade (FCT/UNESP) com uma aluna com deficiências múltiplas (paralisia cerebral, deficiência visual e considerada deficiente mental). O objetivo desse trabalho consistiu em verificar como o computador e recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aliadas a metodologia por meio do desenvolvimento de projetos contribuiriam para a aprendizagem de uma pessoa com deficiências múltiplas que aos 29 anos de idade nunca freqüentara o ensino regular.

Os resultados desta experiência permitiram verificar que embora a aluna tivesse recebido o diagnóstico clínico de deficiência mental desde o nascimento, sua lesão cerebral parece não ter afetado o desenvolvimento cognitivo. Pois, ao final de aproximadamente quatro meses de trabalho usando o computador e trabalhando com processos de intervenção na *lecto-escrita* ela estava alfabetizada e com pouca dificuldade na leitura e escrita. Observou-se, também, o desenvolvimento de conceitos de lateralidade, no qual a aluna usou seu próprio corpo como ponto de referência para facilitar o uso do computador e a aquisição da escrita, além de ser perceptível o desenvolvimento de maior concentração e segurança nos trabalhos realizados usando o equipamento. Embora com graves comprometimentos motores e visão subnormal, a aluna continuamente foi instigada por meio de desafios e incentivada a encontrar estratégias que lhe permitissem a solução para as situações-problema que lhe eram apresentadas. Com o passar do tempo, notou-se que ela passou a questionar a vida e olhar-se como sujeito inserido num contexto social, que tem desejos, anseios e sonhos que podem ser concretizados. O uso do computador ajudou a minimizar algumas barreiras entre ela e o mundo físico, pois, além de ferramenta de trabalho no desenvolvimento da aprendizagem, este equipamento serviu como meio facilitador na inserção digital e social da envolvida, tanto por meio de *e-mails*, bate-papos na Internet, como em seu dia-a-dia. Com esta pesquisa²³, constatei como a informática pode ser usada para facilitar o processo de aprendizagem e potencializar as capacidades e habilidades de pessoas com deficiência.

Esse trabalho, iniciado com a minha investigação deu origem ao grupo de pesquisa *Ambientes Potencializadores de Inclusão* (API), na FCT/UNESP, que já oportunizou um trabalho com aproximadamente 250 alunos e atualmente trabalha com

²³ Os resultados desse trabalho culminaram com a premiação da investigação como melhor pesquisa de iniciação da UNESP, na área de Ciências Humanas. O reconhecimento veio no XIII Congresso de Iniciação Científica da UNESP: Ciências Humanas, realizado na cidade de Bauru, em 2001.

30 pessoas com diversas deficiências usando as tecnologias como ferramentas facilitadoras no processo de inclusão digital e social, adquirindo neste ano de 2009, doações para a construção de uma sede própria para o desenvolvimento das atividades do grupo API.

Os resultados desta investigação abriram o convite para desenvolver um processo de formação em serviço, com professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (pré I, II, III, 1ª, 2ª e 3ª séries), em uma escola da rede privada de ensino no interior do estado de São Paulo. O objetivo era formá-los no local de trabalho para que pudesse aprender a utilizar o computador como recurso pedagógico e pudessem incorporá-lo em suas práticas na sala de aula, a partir de uma abordagem construcionista (VALENTE, 1999). Como resultado dessa experiência com os professores foi possível observar a reflexão sobre a prática pedagógica no ambiente escolar, mudanças nas estratégias de ensino e uso de novos instrumentos de trabalho, entre eles o computador e alguns *softwares* educacionais. Verifiquei ainda que a partir dos resultados do trabalho desenvolvido, inicialmente com um pequeno grupo de professores da escola, foi motivando outros professores a entrarem no grupo e participarem das atividades formativas.

Com base nestas investigações e na conclusão do curso de Pedagogia foi possível adquirir um repertório de conhecimentos e construir experiências pessoais e profissionais muito positivas, principalmente sobre o uso da informática na educação.

Em 2001, ao concluir o curso de graduação tive a oportunidade de assumir a coordenação pedagógica do ensino fundamental em uma escola da rede privada de ensino na cidade de Presidente Prudente (SP). Essa nova experiência exigia um novo aprendizado, afinal eu atuaria “ensinando” professores e todos eles mais experientes e mais velhos que eu. Minha tarefa era dialogar com as professoras, mediar o trabalho coletivo na escola, atender as famílias para esclarecimentos, orientação e apoio, além de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, intervindo sempre que solicitada. Minha ação como coordenadora pedagógica caminhou sempre no sentido de tentar estabelecer uma parceria com os professores²⁴, mas muitas vezes esbarrávamos na cobrança dos pais e dos próprios alunos para o cumprimento dos conteúdos da apostila. Buscava então elaborar com os professores projetos de trabalho que abordassem o conteúdo do material didático e ampliassem aquelas informações.

²⁴ Nem sempre compreendida desta forma por alguns, principalmente aqueles mais experientes que viam “na jovem aspirante” a coordenadora a tentativa de inovação, mas que logo seria vencida pela rotina da escola e pela necessidade dos resultados nos exames de vestibular.

Utilizávamos o computador e a internet para a execução desses projetos que gradativamente foram sendo incorporados às práticas cotidianas que permitiam aos professores novas aprendizagens, revisão de suas estratégias e metodologias de ensino, maior prazer e significado na aprendizagem de determinados conteúdos por parte dos alunos, assim como a sistematização e documentação dos conteúdos e atividades trabalhadas que eram organizadas em forma de portfólios apresentados aos pais ao final de cada bimestre.

Em 2003, fui convidada a implantar a educação infantil nesta mesma escola e também a ficar responsável pelos professores desse nível de ensino. Foi um tempo de muitas aprendizagens, mas diferentes daquelas que adquiri enquanto universitária. Fui construindo um novo repertório de conhecimentos sobre como tornar-me coordenadora pedagógica no local de trabalho, nem sempre contando com o apoio de pares, mas encontrando formas de sobreviver e resolver os problemas conforme eles surgiam, na interlocução com alguns colegas e professores do tempo da faculdade, a partir das experiências que vivenciei nas atividades que tive a oportunidade de participar concomitante ao tempo em que cursava Pedagogia, nas leituras que buscava para compreender determinados fenômenos dentro do contexto escolar.

Nesse sentido, ao olhar retrospectivamente para meu início de carreira como coordenadora pedagógica, após a conclusão da formação inicial, é possível também notar características semelhantes às vividas por professores iniciantes como as citadas anteriormente, bem como as apontada Grossman, Thompson e Valencia (2001), por exemplo, de que os professores neste período caracterizam-se pela energia positiva, a esperança, às vezes marcada por fantasias românticas sobre o seu papel, e o otimismo vivenciando, simultaneamente uma rede de desafios e demandas que têm impacto sobre suas crenças e práticas sobre como devem atuar. Contudo, percebo também que a minha experiência como coordenadora, em função da atmosfera da escola e das demandas de trabalho, sinalizavam para a possibilidade de atuar como mediadora da formação dos professores, mas não era uma “responsabilidade” estabelecida pela função e nem uma ação consciente naquele momento.

Com base nas experiências adquiridas afastei-me das atividades da escola e ingressei em 2004 no *Programa de Pós-Graduação em Educação*, na Universidade Federal de São Carlos, para cursar o mestrado. Essa experiência constituiu um novo e

significativo avanço em minha formação profissional e pessoal. Em minha pesquisa²⁵ tinha como objetivo investigar quais as contribuições e dificuldades de um processo formativo em informática na educação para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras. Para tanto, desenvolvi com um grupo de dez professoras experientes²⁶, uma formação continuada com o intuito de introduzir a informática e a internet em seu processo de aprendizagem profissional visando capacitá-las (técnica, teórica e pedagogicamente) para que pudessem exercer a função de mentoras no Programa de Mentoria²⁷ da UFSCar. Neste estudo, foi possível perceber que a partir do desenvolvimento de um trabalho colaborativo em que as mentoras estiveram como parceiras e co-responsáveis na elaboração, execução e implementação da proposta formativa elas: construíram conhecimentos, aprenderam de forma contextualizada e significativa, estreitaram vínculos afetivos, pessoais e profissionais que potencializaram o desenvolvimento profissional de cada uma delas etc. Cabe ressaltar que nessa experiência o que considero mais significativo foi a realização do trabalho em grupo onde eu estava como formadora de professoras muito experientes e cuja competência docente era inquestionável. Meu papel era mediar a construção de novos conhecimentos que seriam essenciais para que elas assumissem, posteriormente o papel de mentoras. Nesse processo fomos desafiadas a analisar cada fase da proposta de formação e as estratégias de trabalho para que o aprendizado acontecesse e percebi que quando se trabalha de forma colaborativa e os pares estão envolvidos e motivados é possível a troca de saberes, a revisão de práticas e conhecimentos, além da humildade se colocar a disposição para aprender e para ensinar.

Além de vivenciar essa experiência²⁸, concomitantemente tive o privilégio de participar desde o início das atividades de elaboração das bases do Programa de

²⁵ Pesquisa premiada no âmbito do Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – PAPED – Chamada 1, (SEED/CAPES), 2005.

²⁶ Todas as professoras atuam no magistério há mais de quinze anos, cujas experiências perpassam pela docência, administração e supervisão educacional bem como formação de professores. São provenientes de escolas públicas (municipais e estaduais) do município de São Carlos/SP.

²⁷ O Programa de Mentoria da UFSCar foi uma proposta formativa dirigida a professores iniciantes (com até 5 anos de experiência) desenvolvido via internet no Portal dos Professores da UFSCar, tendo como centro a escola, pois visava atender às demandas dos professores iniciantes considerando o seu contexto de atuação, tal como percebido e relatado por eles. Os iniciantes participavam de um conjunto de atividades conduzidas sob a orientação de professoras experientes, as mentoras, no qual um dos principais objetivos era o de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores no período de inserção profissional na docência (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008). Cabe destacar que o Programa de Mentoria esteve inserido no projeto “Programa de Mentoria para Professores das Séries Iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente” (FAPESP - Proc. 04.00160-9).

²⁸ Ver maiores detalhes em Rinaldi, 2006.

Mentoria com o grupo de pesquisa²⁹. Nesse período, a equipe tinha encontros presenciais semanais e a partir de um conjunto de atividades (estudos de casos, textos, discussões, relatos escritos e a discussão de temas comuns ao desenvolvimento e implementação do Programa de Mentoria), foram definidos o seu modelo, as bases conceituais e as ferramentas, além de delineadas as características gerais e definidos os pressupostos, o currículo, as atividades e a duração do Programa de Mentoria.

Iniciávamos um trabalho cujo desafio era bastante grande e a dimensão ainda desconhecida, pois utilizaríamos a internet para trabalhar no apoio e acompanhamento sistemático de professores em início de carreira por meio da orientação exclusivamente a distância, via internet, das professoras mentoras. Estas, por sua vez, teriam o apoio presencial do grupo de pesquisa que foi sendo ampliado gradativamente e agregando novos pares³⁰. De modo geral, toda a experiência foi desenvolvida sob o respaldo de um modelo de pesquisa-intervenção de natureza construtivo-colaborativa, onde os pares são considerados como parceiros e sempre têm a contribuir com o grupo, em que não há hierarquia de saberes devido aos postos ocupados por cada membro (professores ou pesquisadores), mas o diálogo permeia permanentemente a busca por estratégias que possibilitem alternativas para o atendimento das necessidades dos professores iniciantes. Dessa forma, o grupo se apóia mutuamente e constrói novos saberes, ressignifica as práticas, aprende a ensinar professores por meio da internet considerando o modelo formativo adotado.

Essa experiência teve duração de quatro anos (2004/2008) e me permitiu vivenciar uma situação nova, uma vez que ainda não havia surgido a oportunidade de participar de um curso a distância dessa natureza, principalmente desde a sua concepção. No Programa de Mentoria, além da responsabilidade pela formação das mentoras para uso da informática, atuei como pesquisadora colaboradora auxiliando sempre que necessário nas dificuldades no ambiente digital de aprendizagem e acompanhamento das atividades das mentoras. Além do que, semanalmente éramos desafiadas a analisar coletivamente, no grupo de pesquisa, as interações entre mentoras e professoras iniciantes, bem como entre o próprio grupo. Com esta oportunidade, pude perceber o significado do trabalho cooperativo e colaborativo, no

²⁹ Coordenado pela Profa. Dra. Regina M. S. P. Tancredi, Profa. Dra. Aline M. M. R. Reali e Profa. Dra. Maria da Graça N. Mizukami. Inicialmente o grupo era formado pelas três pesquisadoras coordenadoras, dez professoras experientes que assumiriam o papel de mentoras e eu que trabalharia com a formação das mentoras para uso da informática.

³⁰ Pesquisadoras, alunos do programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar que atuaram como auxiliares de pesquisa e novas professoras da educação básica convidadas.

qual todos os aspectos evidenciados nas análises foram também vivenciados em nossa construção enquanto grupo. Me encantei pelas potencialidades que a educação a distância (EAD) oferece por meio de diferentes formas de interação para a vivência e reflexão de papéis essenciais para a construção e reconstrução de práticas pedagógicas, tanto por parte de quem é formado (os professoras iniciantes) quanto por parte do formador (as mentoras e, também, todos os membros do grupo de pesquisa) que também se forma e transforma nesse processo. Essa foi uma experiência enriquecedora, pois além de desenvolver estudos a partir de diferentes temáticas, adquiri algumas noções sobre elaboração de processos formativos em EAD, o papel do formador, mentor e do aprendiz em ambientes digitais de aprendizagem quando se trabalha numa abordagem construtivo-colaborativa.

Posteriormente, em 2006, pude complementar minha formação profissional e ampliar meus conhecimentos sobre formação de professores e EAD participando curso de extensão “Professores Iniciantes e Casos de Ensino³¹”. Essa proposta foi construída baseada no estudo de casos de ensino, que são narrativas que mostram situações complexas vividas por professores durante sua atividade docente e trazem exemplos de como é possível lidar com determinadas situações e, mais que isso, explicitam dilemas e conflitos enfrentados por docentes ao lidar com o ensino e com seus alunos. Nesse período também tive o privilégio de conviver com novos pares e ampliar minha rede de relações interpessoais, além de minha aprendizagem sobre como formar professores por meio da EAD. Atuei como pesquisadora-formadora e fui responsável por um grupo³² de professores de diferentes regiões do país que atuavam como formadores na educação básica. Meu papel era num primeiro momento o de instigá-los por meio dos casos a refletir sobre situações de ensino, aprendizagem e formação no contexto da escola e auxiliá-los no desenvolvimento das atividades, articulando ainda o trabalho individual ao trabalho coletivo no ambiente digital de aprendizagem visando a participação de todos nas discussões. Num segundo momento, meu papel apoiada pelo grupo foi o de mediadora na construção de casos de ensino a partir de situações vividas pelos próprios formadores em seus locais de trabalho junto a professores e alunos. Essa experiência ampliou minhas noções sobre a importância do papel do formador no processo de mediação em ambientes digitais

³¹ Este curso foi desenvolvido no Portal dos Professores da UFSCar e está inserido no “Programa Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência”, Coordenado pela Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, (Proc. n.73167/2004-2, Edital CNPq 19/2004, Chamada Universal).

³² Os profissionais foram divididos em quatro grupos segundo sua atuação profissional e assim distinguidos: ensino fundamental (séries iniciais), formadores de professores, professores experientes e educação infantil.

de aprendizagem e aliada às experiências anteriores me fez compreender a importância da coerência entre os aspectos pedagógicos, metodológicos, tecnológicos e de gestão dos processos desencadeados nesta modalidade educativa. Diferentemente da experiência no Programa de Mentoria, a interação do grupo de pesquisadoras-formadoras acontecia também *online*, onde por meio de reuniões virtuais semanais nos apoiávamos e tomávamos as decisões sobre as ações ao longo do processo.

Enfim, após vivenciar inúmeras e significativas experiências de pesquisa no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, foi possível vislumbrar novos desafios no que tange ao aspecto formativo e investigativo na formação de professores e educação a distância, o que me motivou a buscar um aprofundamento nos estudos referentes a EAD e formação de professores. Isto, porque, tenho experienciado o potencial desta modalidade educativa para a oferta de processos de formação continuada de qualidade visando à formação professores considerando a escola como centro do processo. Por esta razão, surgiu o desejo e a oportunidade de investigar esta temática no Doutorado.

Logo no início do curso, em 2006, amparada na experiência do desenvolvimento da formação das mentoras no mestrado, minha participação nos grupos de pesquisa do Programa de Mentoria e do Curso Casos de Ensino e Professores Iniciantes, e das demais experiências mencionadas, surgiu a oportunidade por elaborar e desenvolver um programa de formação continuada no Portal dos Professores da UFSCar para formadores de professores em exercício na educação básica. Isto porque, ao analisar as propostas formativas, em andamento ou já concluídas no Portal dos Professores, notei uma grande preocupação com a formação continuada dos professores, principalmente aqueles que atuam no ensino fundamental. Porém, com a criação do curso *Casos de Ensino e Professores Iniciantes*, passou-se a atender, também, professores da educação infantil. Outra população inscrita neste curso, cuja demanda chamou a atenção, pois ultrapassou os 50% de inscritos, foi a de diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores aposentados do ensino básico, mas que reingressaram na docência trabalhando em faculdades (e universidades) em cursos de formação inicial de professores (Pedagogia e Normal Superior). Devido à diversidade no perfil dos inscritos e a proposta pedagógica para desenvolvimento do curso, embora o título do mesmo tivesse a especificidade para professores iniciantes, optou-se por agregar não só os professores em início de carreira, mas também aqueles mais experientes que

atuavam no ensino superior com a formação inicial de professores, bem como os diretores e coordenadores pedagógicos.

Assim, ao analisar as novas demandas observadas no curso *Casos de Ensino e Professores Iniciantes*, o atual contexto educacional e as informações levantadas por meio da revisão da literatura, percebi a existência de um déficit na oferta de processos de formação aos profissionais que também estão na escola e têm uma grande responsabilidade no desenvolvimento das práticas educativas e formativas dos professores, ou seja, os formadores da educação básica.

Com esta pesquisa, no qual assumi em parceria com mais uma pesquisadora o papel de pesquisadora-formadora responsável pelo desenvolvimento, condução e mediação da proposta, pretendo contribuir para as discussões e reflexões que abordam o tema e desejo mostrar a importância de se olhar para o formador de professores que atua na educação básica como um sujeito que ocupa uma função e cujas necessidades e conhecimentos são diferentes daquelas dos professores. Para tanto, devem ter processos formativos que atendam a essas demandas específicas oportunizando-lhes a construção de novos saberes e ampliação de sua base de conhecimentos profissionais privilegiando as atividades pedagógicas no local de trabalho. Nesse caso, a educação a distância, via internet, pode ser uma possibilidade bastante favorável nesse investimento. Cabe lembrar, que esse profissional sempre existiu na escola, porém, raras são as investigações sobre ele, principalmente no que tange ao seu papel formativo e de desenvolvimento profissional.

Desse modo, apresento o problema da pesquisa que se expressa por meio de questões interrelacionadas, sendo elas:

- a) O que influencia a aprendizagem profissional de formadores durante sua participação em um programa de desenvolvimento profissional *online*?
- b) Quais as necessidades formativas e as expectativas evidenciadas por formadores que procuram esse programa?
- c) Quais aprendizagens podem ser evidenciadas nesse processo? De que maneira tais aprendizagens ocorrem?
- d) Quais as alterações são indicadas pelos formadores em sua base de conhecimento ao participarem deste processo formativo? Como são manifestadas essas indicações? A partir de que momento elas começam a aparecer no programa?

A partir das questões da pesquisa foi possível definir os objetivos que guiaram a investigação e foram tomados como fio condutor na análise dos dados no intuito de encontrar respostas às indagações apresentadas.

Objetivo Geral

Analisar as contribuições de um programa de formação continuada *online* para o desenvolvimento profissional dos formadores em exercício na educação básica.

Objetivos Específicos:

- 1) Conhecer as necessidades formativas e as expectativas dos formadores que participaram da pesquisa.
- 2) Analisar a forma com que os formadores identificam problemas em seu contexto escolar e como trabalham com seus professores para minimização e/ou superação destes.
- 3) Analisar, a partir das indicações dos formadores, as aprendizagens vividas no âmbito desta experiência de desenvolvimento profissional.
- 4) Compreender os fatores que influenciaram a aprendizagem profissional dos formadores no âmbito do programa de desenvolvimento profissional online "*Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende*".
- 5) Levantar como os formadores percebem, a partir da experiência vivida no ambiente digital de aprendizagem, a alteração de sua base de conhecimentos.

Definidos o problema da pesquisa, por meio de questões interrelacionadas, e delineados os objetivos que orientaram o estudo apresento a forma como este documento foi organizado.

A organização do documento

Para uma melhor compilação deste documento organizei-o em capítulos que se concentram inicialmente na apresentação do referencial teórico e metodológico que fundamentaram a pesquisa. Posteriormente, os capítulos apresentam o desenvolvimento da investigação, bem como a descrição dos resultados e as considerações finais desse estudo.

Na introdução apresento um olhar retrospectivo sobre minha trajetória no intuito de apresentar a construção de minha história (inacabada) como pesquisadora. Busco

apresentar minhas primeiras experiências, passando pela formação inicial no curso de pedagogia, no mestrado até chegar ao doutorado. Resgato minhas vivências desde as primeiras experiências na docência e a construção do meu papel como pesquisadora com o intuito de explicitar as razões que me levaram a optar pelo tema desta pesquisa “formadores da educação básica e educação online”. Em seguida, apresento de forma concisa o contexto, os sujeitos e a metodologia que guiou o desenvolvimento da investigação. Posteriormente, indico o problema e as questões dele decorrentes, bem como os objetivos que pretendo alcançar ao final com esta pesquisa.

No capítulo 1, “Formação de Professores e Educação a Distância – duas áreas de conhecimento e um diálogo possível”, explicito os principais conceitos assumidos no estudo e apresento as duas áreas de conhecimento pelas quais o trabalho transita no intuito de estabelecer um diálogo e situar nesse contexto a presente investigação. Resgato diferentes paradigmas que marcam o campo de investigação da formação de professores, indicando que alguns deles continuam influenciando boa parte das pesquisas atualmente. Discuto ainda, o conceito de formação assumido e as características que perpassam o processo de aprendizagem profissional da docência, estendendo-me à discussão sobre a formação de formadores. Abordo, também questões que perpassam as discussões sobre educação a distância (EaD) e as principais tendências nesse campo de investigação ao longo do tempo, especialmente com a chegada das tecnologias da informação e comunicação (TIC) que promovem grandes avanços, mas também desafios para se pensar a educação nesta modalidade. Por fim, finalizo o capítulo apresentando considerações sobre a opção de usar esta modalidade educativa, mediada pela internet, para o desenvolvimento de um processo de formação continuada de formadores de professores da educação básica.

No capítulo 2, “Procedimentos Metodológicos: o aporte orientador na condução da pesquisa” explicito os fundamentos teórico-metodológicos da investigação, apresentando as bases teóricas que caracterizam a pesquisa-intervenção e o modelo construtivo-colaborativo adotado. Em seguida, resgato o problema de pesquisa e respectivos objetivos. Descrevo o contexto em que foi realizada a investigação e seus participantes. Para finalizar o capítulo relato sobre os instrumentos de coleta de dados, o delineamento da pesquisa e os procedimentos de análise empreendidos.

No capítulo 3, “Atribuindo significados às experiências e aos processos vividos”, a partir da análise dos dados lanço um olhar cuidadoso para as narrativas dos formadores apreendendo a essência do percurso vivido no programa de desenvolvimento profissional identificando fatores e características que marcam as

aprendizagens profissionais dos formadores. Aponto os indicadores que nortearam as análises: (1) Os conhecimentos dos formadores, a formação inicial e o conhecimento da experiência na docência; (2) As expectativas e necessidades dos formadores frente ao processo de desenvolvimento profissional *online*; (3) As aprendizagens dos formadores. Para discutir cada um desses indicadores retomo excertos das narrativas, com o intuito de desencadear a análise. Como resultado, de modo geral, é possível perceber como os saberes dos formadores foram se alterando ao longo do tempo, a partir dos conhecimentos que têm sobre a profissão, sobre o significado de ser formador, das relações que se estabelecem com os pares na escola, com as discussões teóricas sobre como ensinar professores a ensinar, com as possibilidades de continuar aprendendo apesar das adversidades da profissão e da função/cargo que ocupam.

Nas considerações finais faço uma análise geral baseada nos dados alcançados nessa vivência e aponto, de forma breve, um balanço das aprendizagens dos formadores evidenciadas a partir da experiência no programa *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende*. Por fim, compartilho algumas sugestões para novas pesquisas nessa linha de investigação.

CAPÍTULO 1

*Formação de Professores e Educação a
Distância – duas áreas de conhecimento e um
diálogo possível*

No capítulo 1, inicialmente, busca-se apresentar os principais termos assumidos nesta pesquisa. A partir deles, são apresentadas as duas áreas de conhecimento sobre as quais a pesquisa transitou: a formação de professores e educação a distância, situando neste contexto o objeto de investigação.

Todo problema de pesquisa surge no interior de um campo teórico, do qual emergem questões que inquietam o pesquisador e o estimulam na busca por sua compreensão. O presente estudo surge no âmbito das pesquisas sobre a formação de professores e a educação a distância (EaD) que constituem, atualmente, um campo emergente em franco processo de expansão de estudos focalizando a formação dos professores e a educação a distância, via internet. Essas duas vias de análise, formação e educação a distância, constituirão as referências mais fortes nesta investigação. Insere-se no contexto de uma problemática, ligada aos processos de aprendizagem da docência de formadores de professores da educação básica (mais especificamente dos anos iniciais do ensino fundamental) e nas contribuições da EaD, via internet, no processo de desenvolvimento profissional de professores.

Neste capítulo, o objetivo é apresentar as áreas de conhecimento nas quais se situa a investigação e ao mesmo tempo localizar o objeto de estudo indicando a relevância da pesquisa. Contudo, é importante assinalar que não se tem a pretensão esgotar esse universo da pesquisa, mas contribuir no avanço das discussões sobre o tema.

Considero importante, para estabelecer um diálogo com os leitores, explicitar inicialmente o significado dos principais termos utilizados no texto para facilitar a interlocução e compreensão do posicionamento teórico assumido. Entre os principais conceitos destacam-se nesta investigação: formadores de professores; formação; desenvolvimento profissional; tecnologias da informação e comunicação (TIC); educação *online*; mediação pedagógica; trabalho construtivo-colaborativo.

Entende-se como **formadores de professores** todos os profissionais que atuam na educação básica e são responsáveis pelo processo formativo dos professores dos anos iniciais no ambiente escolar, especificamente me refiro à: diretor, coordenador pedagógico, assistente técnico pedagógico, supervisores de ensino, entre outros.

A **formação** é entendida aqui como um processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional. Tais aspectos permitem um movimento de construção e reconstrução de conhecimentos e

competências profissionais. Possibilita uma melhor compreensão e aprimoramento dos procedimentos utilizados no exercício da profissão, possibilitando um melhoramento no desempenho e no resultado do trabalho no contexto em que atua (KNOWLES e COLE, 1995; MIZUKAMI *et al*, 2003; COCHRAN-SMITH, 2003).

O **desenvolvimento profissional** é compreendido como a constituição de um conjunto de processos essencialmente formativos, que permitem aos formadores, por meio da reflexão, tanto a compreensão dos conhecimentos presentes no fazer pedagógico quanto à compreensão dos aspectos estruturais de sua profissão, provocando assim a construção de novos conhecimentos profissionais. Ou seja, é um (...) conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos [formadores] sobre a sua prática, que contribui para que eles gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (GARCIA, 1999; 1992).

As **tecnologias da informação e comunicação** (TIC) são compreendidas como recursos tecnológicos que envolvem o uso de computadores e redes telemáticas, suportes de informação e canais de comunicação que possibilitam a interação entre aprendizes e entre esses e os agentes formadores no processo de ensino-aprendizagem.

Assume-se o conceito **educação online** conforme definido por Moran (2003) como

[...] o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência. A educação *online* acontece cada vez mais, em situações bem amplas e diferentes [...], dos cursos regulares aos cursos corporativos. Abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico – passando por cursos semipresenciais – até os cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela Internet (MORAN, 2003, p.39).

A **mediação pedagógica** é percebida como um processo que se constitui num movimento de relações, entre professor e aluno, que permite a recriação de estratégias para que o aluno possa atribuir sentido àquilo que está aprendendo. O professor, por sua vez, para mediar o processo de aprendizagem necessita ter clareza da sua intencionalidade (o quê, com o que, como, porque está ensinado e como avaliar o ensino) e, ao mesmo tempo, conhecer como aluno aprende. Este conhecimento do aluno não deve se restringir aos aspectos cognitivos é preciso

considerar a existência da interrelação dos aspectos afetivos e contextuais (sociais e culturais) no processo de aprendizagem. Para tanto, me apóio no conceito de mediação pedagógica na perspectiva abordada Masetto (2000) que entende esse processo como

(...) a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante" que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las... até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MASETTO, 2000, p.145).

A partir da definição dos principais conceitos passo à apresentação dos campos de estudo da formação de professores e educação a distância nos quais se inscreve o problema e as questões de pesquisa.

1 Formação de professores: trilhando caminhos para a configuração de um campo de pesquisa

A temática da formação docente surge como preocupação de investigação na década de 1950 (SARASON, DAVIDSON, BLATT, 1962; CYPHERT, SPAIGHTS, 1964) e, especialmente, nos últimos 30 anos têm sido foco de inúmeros estudos e investigações que buscam compreender este processo. A cada ano se observa uma vasta produção nesse campo de pesquisa que abordam diferentes temáticas como: “saberes” ou “conhecimento” dos professores, formação e desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência, profissionalização, tecnologias da informação e comunicação (TIC) e formação de professores, inserção profissional, multiculturalismo e interculturalidade na formação docente, entre outros.

No Brasil, por exemplo, André *et al* (1999) ao realizarem um estudo sobre o estado da arte na formação de professores alertam para o fato de haver um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais. Contudo, especificamente como o professor aprende a ensinar tem sido objeto de preocupação de muitos pesquisadores que têm tentado compreender esse processo.

Ao considerar a literatura internacional³³ são inúmeras as produções que buscam, por exemplo, compilar o conhecimento dos professores, sua formação, aprendizagem e desenvolvimento. No que se referem à literatura brasileira, muitos estudos se relacionam às investigações que versam sobre formação inicial, formação continuada, saberes ou conhecimentos dos professores, práticas pedagógicas, identidade e profissionalização docente etc. Essas investigações têm contribuído para a compreensão de como se dão os processos de aprendizagem da docência, principalmente na educação básica e em contextos formais de educação.

Entretanto, mais tímidas têm sido as contribuições cujos focos de investigação se voltam para a aprendizagem do adulto e sobre a formação de formadores da educação básica. Desta forma, é interessante observar as abordagens que marcam o campo de investigação sobre a formação de professores, sendo que algumas delas continuam influenciando boa parte das pesquisas atualmente (por exemplo, SHULMAN, 1986 e 1987; TARDIF, 2002 e 2000).

1.1 A abordagem processo-produto

³³ Wittrok, 1986; Shulman, 1987 e 1986; Houston *et al*, 1990; Martin, 1993; Sycula, 1996; Gauthier *et al*. 1998; Tardif, Lessard, Gauthier, 1998; Richardson, 2001; Cochran-Smith e Zeichner, 2005, entre outros.

É apropriado considerar essa abordagem como um paradigma na área da educação. Pautada na tradição comportamentalista, sob o respaldo da epistemologia positivista e behaviorista, desenvolve seus estudos e investigações com o objetivo de descobrir o método mais eficaz e em determinar os estilos de ensino que produzem melhores resultados nos alunos.

Nesta abordagem, passa-se a considerar as variáveis do processo de ensino que tem influencia sobre a aprendizagem dos alunos, por exemplo, os métodos de ensino e os procedimentos metodológicos adotados. O que significa dizer que a partir da análise dos processos de ensino, buscava-se identificar o impacto da ação do professor sobre o produto, a aprendizagem dos alunos (BORGES, 2001).

Nesta época, anos de 1950 a 1970, expandiram-se os estudos que tentavam determinar tipologias e estilos de ensino, como a instrução programada, o ensino individualizado, o ensino baseado em programas modulares etc. Contudo, nos anos de 1960, surge um movimento significativo centrado na observação do comportamento do professor e a análise da interação em aula, com o principal objetivo de identificar com minúcias as destrezas e habilidades dos professores (FLANDERS, 1965; JOHNSON, 1968). A ênfase estava sobre a preparação dos professores para se comportar de determinadas maneiras (por exemplo, pedir determinados tipos de perguntas) que foram assumidas para ser eficaz em aumentar os resultados dos alunos em testes padronizados. O intuito era identificar estilos de ensino (processo) e estabelecer correlações entre eles e a aprendizagem dos alunos (produto).

Nesse sentido, a formação dos professores esteve baseada no paradigma da racionalidade técnica, como aplicação de regras advindas da teoria e da técnica para a prática pedagógica (SCHÖN, 1983 e 1987; MARCELO, 1999). Nota-se que na investigação do paradigma processo-produto predominam os modelos experimentais, cujas técnicas e instrumentos de coleta de informações estão pautados basicamente em procedimentos de observação sistemática tendo modelos de ação docente como referência.

Segundo Zeichner (2008), nesse período não houve investigação e nenhuma discussão real na formação de professores, sobre o pensamento de professores e com a ajuda de professores para entender as lógicas subjacentes à utilização de estratégias de ensino diferentes, ou como os professores aprendem a exercer o seu julgamento em sala de aula para atender às necessidades em constante mudança de aprendizagem de seus alunos.

Nota-se que muitas foram (e ainda têm sido) as críticas destinadas a esta abordagem, voltadas mais especificamente na desconsideração do contexto como configurador e mediador na atuação docente e na aquisição de competências para o ensino, na avaliação das aprendizagens individuais em função do rendimento dos alunos e a inconsistência das metodologias e instrumentos de investigação utilizados.

Mais especificamente, Pérez Gómez (1989, p.98), aponta as seguintes limitações do paradigma processo-produto: (1) *definição unidirecional do fluxo de influencia*, pois as influencias que se estabelecem na sala de aula vão além dos comportamentos do professor e dos alunos e, ambos influenciam no comportamento desses sujeitos; (2) *Descontextualização da ação docente*, não é possível compreender a pratica do professor deslocando-a do contexto em que se desenvolve e deixando de analisar as relações que a permeiam; (3) *Redução da análise do ensino aos comportamentos observáveis*, para entender os processos de ensino-aprendizagem é preciso ir além dos resultados, é necessário considerar as intenções, as atitudes, as expectativas do professor e também dos alunos etc; (4) *Definição restritiva dos resultados do ensino*, ou seja, o ensino não se restringe apenas aos resultados acadêmicos, mas de formação mais ampla dos alunos; (5) *Rigidez nos instrumentos de observação e pobreza conceitual*, o uso de instrumentos de mensuração de “habilidades” elaborados previamente a partir de uma concepção tradicional do ensino: explicações verbais, perguntas, respostas etc, restringe os resultados do ensino e da aprendizagem ao campo da observação; (6) *Marginalização das exigências do currículo*, ou seja, apenas estabelece relações entre a conduta do professor e as aquisições dos alunos sem considerar o tipo de conteúdo nem mesmo as estratégias metodológicas para o ensino; (7) *A escassa consideração do aluno como pessoa ativa e mediadora dos processos de ensino-aprendizagem*, oposto ao que hoje se sabe, pois o ensino possibilita o desenvolvimento de conhecimentos, procedimentos, atitudes que permitem ao sujeito inserir-se no meio em que vive.

Conforme Gage (1963), nesta perspectiva “as pesquisas buscam desenvolver bases científicas sobre a arte de ensinar” e apesar das críticas que apontavam sua rigidez frente aos diferentes aspectos e variáveis que interferem no ambiente da sala de aula é possível dizer que foi um dos mais consolidados programas de pesquisa desenvolvidos no campo educacional. Contudo, nas “brechas” identificadas no paradigma processo-produto uma nova abordagem de pesquisa, respaldada no desenvolvimento da psicologia cognitiva, ganha ênfase na medida em que oferece determinadas precisões sobre os processos cognitivos, esclarece alguns aspectos

envolvendo o processo de ensino e aprendizagem, introduz a idéia de metacognição, superando as inconsistências do paradigma anterior.

1.2 O paradigma cognitivista

Amparado na abordagem cognitiva este paradigma desenvolveu-se paralelamente às críticas feitas à abordagem processo-produto lançando questões que tentavam superar as limitações das investigações desta abordagem. O desenvolvimento da psicologia cognitiva, especificamente com as teorias de processamento da informação (SHULMAN, 1989) vai configurando este novo marco de interpretação.

Ao considerar os alunos e os professores como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e ao utilizar metodologias qualitativas e fenomenológicas, abrem novos caminhos para a investigação no campo da formação de professores. Estas metodologias, mais flexíveis, se justificam pela necessidade de poder interpretar e dar resposta às mediações difíceis de observar de maneira direta e objetiva.

Se a maior preocupação no paradigma processo-produto é a de identificar o método mais eficaz e eficiente, na abordagem cognitivista a preocupação se volta ao estudo dos processos mentais que são subjacentes ao comportamento de alunos e professores, as estratégias do processamento da informação, das influências recíprocas entre alunos e professores e dos processos de construção do próprio conhecimento dessa díade. Ou seja, por meio da análise pormenorizada dos processos cognitivos do professor em relação a suas ações e comportamentos na sala de aula, a tradição cognitivista procura superar a abordagem processo-produto; entender a complexidade dos processos de ensino; identificar como os professores percebem e coordenam suas ações e interações; analisar como eles aprendem, compreendem, fazem uso, reutilizam e transpõem informações (conhecimentos), que são armazenados por meio da memória e que podem ser transferidos de um contexto para o outro (TARDIF, 1992).

Contudo, esta abordagem também recebeu inúmeras críticas, por exemplo, pelo fato de não levar em consideração o contexto em sala de aula e o caráter de contingente dos processos de ensino-aprendizagem, assim como de anular a personalidade do professor e tomar as situações de ensino como previsíveis. Embora, ente outras, as suas contribuições ofereçam determinadas precisões sobre os processos cognitivos e introduza a idéia de metacognição.

Os estudos nesta perspectiva, conforme indica Zeichner (2008), incluíram o início de uma nova corrente, a da investigação sobre o pensamento de professores que, no EUA foi liderada por Lee Shulman e seus colegas da Universidade Estadual de Michigan (SHULMAN, 1992), a crescente influência da ciência cognitiva na educação e a crescente aceitação de forma qualitativa de pesquisa em educação (LAGEMANN, 2000). Há também a crença de alguns que a emergência da prática reflexiva, como uma ênfase na formação de professores, está relacionada com os esforços dos neoliberais e neoconservadores reformistas para exercer de forma mais sutil e maior controle sobre os professores para que o propósito da educação pública pudesse mais facilmente ser reduzida e mais intimamente ligada com a produção de trabalhadores para a economia global (SMYTH, 1992).

1.3 O paradigma mediacional

Pérez Gómez (1989) aponta a existência de um paradigma que denomina de “mediacional”. Segundo o autor, nesta abordagem o professor deixa de ser um técnico que executa práticas estereotipadas e adquiridas fora do contexto e se converte num profissional ativo, reflexivo, que emite juízos e toma decisões. Para Clark (1985), o docente passa a ser considerado construtivista que continuamente vai elaborando estratégias de atuação a partir do processo de análise e de reflexão no contexto em que atua. A formação do professor tem como ênfase o desenvolvimento de capacidades para interpretar, refletir e avaliar mais do que habilidades, destrezas e estilos de ensino prefixados de comportamento docente. Marcelo (1986) define o professor como o sujeito que toma decisões, considerando esta como a competência mais importante para desenvolver ao longo da formação.

Nesta perspectiva, Pérez Gómez (1989) esclarece que há três linhas de investigação que dão lugar a três concepções do paradigma mediacional, são elas: centrado no professor; centrado no aluno, integrador.

a) Paradigma mediacional centrado no professor

Os pesquisadores que desenvolveram esse paradigma (Clark, 1976; Pérez Gómez, 1989; Marcelo, 1987; Zabalza, 1987, entre outros) situado no âmbito do ensino, se orientam para fazer o estudo de processos tais como:

➤ os juízos de valor que os professores realizam em sala de aula, em cada momento do processo de ensino-aprendizagem e as decisões que tomam em função destes.

➤ os processos de reflexão “em” e “sobre” a ação que permitem ao docente melhorar sua prática e seu conhecimento.

➤ as teorias implícitas, valores, crenças e atitudes que o professor mantém sobre o ensino e a aprendizagem em um contexto ecológico e social (CLARK e YNGER, 1979; MARRERO, 1988), como responsáveis do particular e pessoal modo de atuar e tomar decisões de cada professor. De fato, o pensamento dos professores vem condicionado às teorias implícitas de cada um e das crenças pedagógicas.

➤ como se formam essas teorias e crenças pedagógicas responsáveis pelo comportamento docente.

O interesse desse paradigma, de acordo com Marcelo (1989) está em conhecer os processos de raciocínio que ocorrem com os professores enquanto estão ensinando. A diferença dos demais enfoques consiste na preocupação por conhecer o processo cognitivo e suas variáveis (atitudes, crenças, valores e teorias implícitas) subjacentes aos processos de ensino e que eram desestimulados no planejamento do paradigma processo-produto. A partir deste paradigma, se tem representado diferentes modelos que, por um lado, manifestam os valores que influenciam a tomada de decisões e, por outro lado, as tarefas que o professor como processador e investigador precisa desenvolver em sua atuação docente. Tarefas que se referem basicamente ao planejamento (YNGER, 1979; SHAVELSON, 1979) e ao comportamento interativo (CLARK e YNGER, 1979).

Segundo Shavelson (1979), os fatores que influenciam as decisões do professor no momento de tomar as decisões para o planejamento estão relacionadas a:

➤ **as expectativas sobre os alunos:** o professor elabora internamente estas expectativas em função das peculiaridades dos alunos, suas características e seu comportamento no grupo, as crenças e teorias implícitas acerca da educação e do ensino, assim como das exigências curriculares.

➤ **as crenças, teorias e atitudes sobre a educação:** que influenciam diretamente sobre as decisões que tomam.

➤ **a natureza das tarefas de instrução:** que tem a ver com as estratégias docentes, dependentes das exigências curriculares.

➤ **disponibilidade de materiais e estratégias:** tem um papel de estimular o potencial ou limitar a atuação docente.

Neste paradigma, os professores constroem seu pensamento pedagógico por meio da reflexão para a ação em situações de ensino, situações complexas e que se convertem ao longo do tempo em pessoais e genuínas.

b) Paradigma mediacional centrado no aluno

Este paradigma impulsionado pelo desenvolvimento das teorias cognitivistas da aprendizagem e que tem como foco a análise dos processos internos, as estratégias de processamento da informação e nas formas de mediação na aprendizagem do aluno. Neste sentido, são significativos os estudos da escola piagetiana (PIAGET, 1970) e sobre a memória desde o momento do processamento da informação (SIMON, NORMAN e MAYER, *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1989). Neste caso, se aponta uma nova visão do comportamento do aluno como mediador de seu próprio processo de aprendizagem, já que os resultados destes são conseqüências de suas elaborações pessoais.

Segundo Pérez Gómez (1989, p. 121),

o comportamento do professor, os materiais e estratégias de instrução não causam a aprendizagem do aluno, influenciam nos resultados apenas na medida em que ativam respostas do processamento da informação. Antes um mesmo comportamento do professor ou estratégia de instrução, diferentes alunos podem ativar diferentes processos cognitivos ou não ativar nenhum.

O propósito está em confirmar se o comportamento e as ações do professor geram a aprendizagem dos alunos ou se existem outros fatores, próprios do contexto, que determinam e explicam os resultados dos mesmos.

c) Paradigma mediacional integrador

De acordo com Pérez Gómez (1989), a proposta integradora deste paradigma aproxima as concepções anteriores ao considerar o professor e o aluno como mediadores do processo de ensino-aprendizagem e a influência recíproca entre eles. O autor retoma o modelo elaborado por Winne e Marx (1977), que caracteriza bem esse paradigma e tem como elemento principal a integração e a relação entre dos processos mentais do professor e os processos mentais do aluno, bem como esses processos influenciam os comportamentos de maneira recíproca. Nesta perspectiva, considera-se o aluno e o professor mediadores do processo de ensino-aprendizagem, como sujeitos que ativam processos mentais, emitem juízos e tomam decisões. Para Pérez Gómez (1989, p.123) “o propósito deste modelo conceitual não é o de estudar a

eficácia do professor, mas analisar as formas de influência recíproca entre alunos e professores e questionar sobre as atitudes mentais de ambos em aula”.

É possível notar um avanço significativo nos processos de investigação sobre a formação do professor com o paradigma mediacional, pois esse avanço pauta-se principalmente no fato deste considerar professores e alunos como sujeitos ativos e mediadores de seu próprio processo de ensino e aprendizagem, tomam o professor como uma pessoa que reflete, emite juízos, toma decisões em grande parte influenciadas por suas crenças, teorias implícitas, e a importância dada à relação dos processos mentais e comportamentos que se desenvolvem no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, algumas críticas também são observadas a esse paradigma, por desconsiderar aspectos importantes do processo educativo. Por exemplo, por desconsiderar a influência do grupo no desenvolvimento do pensamento de alunos e professores e em suas ações no contexto da sala de aula (CONTRERAS, 1987), apenas considerar a relação direta e causal do pensamento e comportamento como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, sem assumir que outras variáveis têm influência no comportamento de alunos e professores, por exemplo, a afetividade (MARCELO, 1987) e por desconsiderar elementos contextuais e os cenários de atuação que incidem diretamente no processo de ensino e aprendizagem (Pérez Gómez, 1989).

d) *O paradigma ecológico*

Este paradigma se desenvolve com forte influência nos últimos anos da década de 1970. É uma abordagem conceitual que caracteriza o cotidiano na sala de aula em termos de intercâmbios socioculturais e de significados que se produzem neste contexto (DOYLE, 1985; PÉREZ GÓMEZ, 1989). Tem como objetivo principal explicar coerentemente o funcionamento da classe e compreender a razão da eficácia dos professores refletindo e determinando “como” o “por que” os alunos aprendem.

Desta forma, os estudos se focam nos processos de trocas criadas pelos grupos que atuam em um determinado contexto (FERRÁNDEZ, 1996). Segundo o autor, são esses processos de troca e significados que criam novos papéis e padrões de atuação, tanto individuais como coletivos. Percebe-se que esta abordagem busca relacionar o contexto (físico, afetivo e psicossocial) com o comportamento dos professores e dos alunos, buscando oferecer respostas cognitivas diferenciadas às contínuas demandas da sala de aula. Por esta razão, assume-se que o ato didático é momentâneo, situacional e irrepitível (*Op. cit.*), pois em cada momento as trocas,

papéis, os comportamentos e atitudes são únicos, considerando que cada demanda também é única dentro do contexto da sala de aula.

Nesta perspectiva, o professor é considerado como “um investigador, um artista que deve ser capaz de adaptar-se e criar em cada situação específica uma estratégia de inovação a partir do questionamento e da experimentação de sua ação” (STENHOUSE, 1991). Por outro lado, Doyle (1985) identifica o professor neste paradigma como aquele profissional que possui uma competência situacional, competência que corresponde à capacidade de adaptar-se a um contexto em mudança, inserto e momentâneo que caracteriza a aula. Além disso, possui uma atitude crítica e transformadora, mas comprometida socialmente.

A formação do professor está pautada na investigação do contexto da sala de aula, observando e refletindo criticamente sobre os fenômenos que ocorrem de maneira natural. De modo geral, observa-se nos modelos que caracterizam o paradigma ecológico, que o grupo é uma peça fundamental e que influencia tanto as ações do professor quanto dos alunos. Entre os modelos mais significativos desta abordagem estão os desenvolvidos por Tikunoff (*apud* PÉREZ GÓMEZ, 1989) e Doyle (1985).

O modelo desenvolvido por Tikunoff procura explicitar como o ensino depende de variáveis contextuais que se dão em uma situação e um contexto determinado. Para o autor, há três tipos de variáveis contextuais: situacionais³⁴; experienciais³⁵ e comunicativas³⁶. Doyle (1985), por sua vez, busca determinar os significados das tarefas e atividades realizadas no contexto da sala de aula. Para ele, a vida na aula se define como um intercâmbio dentro de um contexto ambíguo e incerto, onde as trocas são concebidas como um processo de negociação implícita ou explícita de aquisição e avaliações, de pactos, de significações definidas pelas tarefas que ajudam a diminuir a complexidade das negociações e servem de guia para os alunos. Para ele, tanto professores como alunos devem usar indicadores de situações, esquemas pessoais de interpretação das situações que acontecem na sala de aula e buscar aprender estratégias adequadas para resolver com êxito as tarefas propostas e outras estratégias cognitivas e afetivas que permitam uma melhor adaptação ao clima contextual.

³⁴ Entre elas estão os objetivos e expectativas de alunos e professores e o contexto de trocas (espaços, atividades, tarefas, papéis, tempos).

³⁵ Referem-se ao conjunto de experiências e significados atribuídos pelo grupo às interações e, são essas variáveis que dão significados ao que ocorre na sala de aula.

³⁶ Dá-se no plano intrapessoal, interpessoal e no coletivo.

Contudo, Shulman (1989) aponta os problemas que envolvem esse paradigma e que estão centrados fundamentalmente nos seguintes aspectos:

- a dificuldade de recolher informações para a análise da realidade social, com a complexidade que ela supõe, já que o contexto é constantemente imprevisível, complexo e mutável;
- a dificuldade de estabelecer generalizações dos estudos de caso quando se aplicam metodologias do tipo etnográfico e situacional. Nestes casos, as conclusões e propostas estão pensadas para aquele contexto concreto e, geralmente, tem maior validade situacional do que generalizações aplicáveis como princípios teóricos;
- os métodos de investigação, freqüentemente, estão pouco documentados ou se apresentam de maneira incompleta.

Os estudos decorrentes da psicologia cognitiva e fortemente difundidos na pesquisa educacional influenciam o surgimento de outra perspectiva de estudo, a pesquisa sobre o pensamento do professor (*teachers' thinking*), que atualmente é uma das abordagens que tem grande influencia nas pesquisas sobre formação de professores.

1.4 A pesquisa sobre o pensamento dos professores

A pesquisa sobre o pensamento dos professores surge em meio às pressões por reformas educacionais e, entre outros aspectos, é caracterizada por um momento em que se busca entender os motivos e as razões, atreladas às diferentes práticas e capacidades dos professores, de desenvolvimento para a tomada de decisões na sala de aula; sobre como agir com base em seus objetivos educacionais; sobre os contextos em que atuam; assim como, sobre as necessidades de aprendizagem dos seus alunos (ZEICHNER, 2008).

Shulman (1987) foi um dos precursores nas investigações sobre o pensamento dos professores, estudando os tipos de conhecimento que eles possuem e que fundamentam suas ações. Procurou organizar os domínios mais importantes do conhecimento para os professores, desenvolvendo um modelo que foi organizado, considerando o conceito de ensino como profissão e, o qual denominou *base de conhecimento* para o ensino (*knowledge base*), mais tarde ampliada por inúmeras pesquisas, entre elas: Cochran, Ruitter e King, 1993; Grossman, 1989 e 1990; Gudmundsdottir, 1991; Peterson, Fennema, Carpenter, e Loef, 1989; Putnam e Borko, 1997; Van Driel, Verloop e De Vos, 1998.

Nesta base de conhecimentos, buscava-se compreender as relações entre o conhecimento dos professores sobre o conteúdo que ensinam e o ensino que oferecem aos seus alunos. Entre os principais conhecimentos destacam-se: o conhecimento de conteúdo específico, o conhecimento de conteúdo pedagógico e o conhecimento pedagógico de conteúdo.

a) *Conhecimento de conteúdo específico*

Significa ter o conhecimento profundo da matéria específica que o professor vai ensinar. Implica tanto o conhecimento de uma disciplina específica quanto de sua estrutura. É essencial que os professores conheçam mais do que simples fatos, termos e conceitos de uma disciplina. O seu conhecimento sobre a organização e conexão das idéias, formas de pensar e de argumentar, a construção do conhecimento dentro da disciplina como também as relações de concepções externas à disciplina são fatores importantes a serem considerados em como eles irão ensinar. Quando se fala de conhecimento de conteúdo específico fala-se ao mesmo tempo de dois tipos de conhecimento: o substantivo³⁷ e o sintático³⁸ (MIZUKAMI, 2004).

Compreender como se configura o conhecimento do conteúdo específico tem se mostrado uma vertente complexa de investigação, especialmente no caso de professores que são responsáveis por diversos componentes curriculares ao mesmo tempo, geralmente como é o caso de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Destaca-se, que embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário para o ensino, o domínio desse conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso. Ele é necessário, mas não suficiente para um bom ensino e a garantia da aprendizagem pelos alunos. Outros tipos de conhecimento, que compõe a base de conhecimento, também são importantes e a ele se correlacionam.

b) *Conhecimento de Conteúdo Pedagógico*

Esse conhecimento refere-se à forma particular de compreensão profissional, isto é, transcende o domínio da área específica e inclui os conhecimentos de objetivos,

³⁷ As estruturas substantivas de uma disciplina incluem os paradigmas explicativos que são usados tanto para guiar um questionamento na área quanto para subsidiar o referencial teórico. Em algumas disciplinas, como física e química, uma estrutura dominante pode prevalecer a qualquer hora; em outras disciplinas, entretanto, estruturas substantivas múltiplas, competitivas podem existir ao mesmo tempo. (...) as estruturas substantivas de uma disciplina podem nunca ser explicitamente discutidas ou endereçadas.

³⁸ As estruturas sintáticas de uma disciplina completam o conhecimento anterior, e dizem respeito aos padrões de evidência estabelecidos por uma comunidade disciplinar para guiar as pesquisas na área, envolvendo os meios *pelos quais o novo conhecimento é introduzido e aceito pela comunidade* (GAIA, 2003, p.30).

metas e propósitos para o ensino; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular (MIZUKAMI *et al*, 2002). Um resultado importante da investigação sobre esse conhecimento se refere ao desenvolvimento prático do conceito de conhecimento de conteúdo pedagógico.

Embora em alguns trabalhos de Shulman (1986 e 1987) esse tipo de conhecimento apareça subdividido, opta-se pela sistematização feita por Borko e Putnam (1996), que incluem no conhecimento pedagógico geral, vários tipos de conhecimentos, por exemplo, conhecimento de fins e metas da educação, de currículo, dos alunos, de fundamentos educacionais, de políticas públicas, de outros tipos relacionados à disciplina. Van Driel *et al.* (1998, p.673), baseando-se nos estudos de Shulman (1986) ao referir-se sobre esse conhecimento fez a seguinte descrição "(...) são interpretações dos professores e as transformações do conhecimento da matéria sujeita no contexto da facilitação da aprendizagem dos alunos... [Ela] envolve a compreensão comum de preconceitos e dificuldades de aprendizagem dos alunos".

Para as autoras o conhecimento do conteúdo pedagógico é interpretado como um tipo específico de conhecimento prático - ou do ofício - no sentido em que ela [a autora] se refere, e é investigada em relação ao conteúdo de uma matéria (temática específica). Acredita-se que esse tipo de conhecimento é um domínio essencial no ensino porque explicitamente pertence ao conhecimento e habilidades que são "únicas para a profissão docente" (BORKO e PUTNAM, 1996).

Desta forma, ter o conhecimento pedagógico geral também é importante, pois é a partir dele que o professor fará o planejamento pautando-se no que ele sabe e conhece do assunto, assim como na escolha do tipo de aula (expositiva, trabalho em grupos etc.), nos materiais que selecionará e na forma de interação que estabelecerá com seus alunos. No entanto, assim como o conhecimento do conteúdo específico, apenas o conhecimento pedagógico geral, também, não é suficiente para o ensino. Ou seja, essa conjuntura de conhecimentos só terá sentido e significado no contexto da sala de aula por meio do ato de ensinar.

c) Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Este é um conhecimento específico da docência e construído permanentemente pelo professor no exercício de sua função ao ensinar. É um novo conhecimento porque é revisto e melhorado pelo docente, que lança mão de outros tipos de conhecimentos buscando articulá-los para que possa ser realmente

compreendido pelos alunos. Ele é produzido pela intersecção das ações didático-pedagógicas e pressupõe uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante seu processo formativo, incorporando, segundo Shulman (1986, p.9),

(...) os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais idéias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. [...] também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos, fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é caracterizado por uma forma de pensar que facilita a geração dessas transformações, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico (SHULMAN, WILSON e RICHERT, 1987, p.115). Trata-se de um conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. Pois, é o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo, ou seja, de sua autoria. É aprendido no exercício da profissão, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimento que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias etc. Embora Shulman não tenha colocado de forma destacada o conhecimento da experiência como uma categoria da base de conhecimento, ela está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico e é considerada condição necessária, porém não suficiente, para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo pelo professor (MIZUKAMI, 2004).

Diante das preocupações em torno dos conhecimentos profissionais da docência, estudos sobre *conhecimento pedagógico do conteúdo* se configuram como uma das contribuições mais relevantes e atuais da investigação sobre Formação de Professores. Segundo Garcia (1999), trata-se do tipo de conhecimento específico da profissão docente, imprescindível ao desenvolvimento de um ensino que propicie à compreensão, a construção, a elaboração dos alunos.

Além dos principais conhecimentos explicitados na base configurada por Shulman (1987, p.2-3), outros também estão atrelados a ela, por exemplo, o conhecimento: *acerca dos alunos* (e suas características), *dos contextos educativos* (desde o ambiente escolar até a comunidade ao seu entorno e as diferentes culturas), *do currículo* (especialmente os materiais e programas do ensino em andamento) e,

dos fins (*objetivos e valores educativos*, bem como suas bases filosóficas e históricas). Contudo, como essas formas de conhecimento se relacionam umas às outras permanece ainda um mistério (SHULMAN, WILSON e RICHERT, 1987, p.115).

Nesta perspectiva, entender a intersecção desses conhecimentos pelo professor, para o ensino de seus alunos, nos remete a compreensão maior da organização do currículo. Nesse sentido, a concepção tomada como referência para se compreender a base de conhecimento para o ensino vai além da idéia de currículo como prescrição, ou seja, como um conjunto de conteúdos ou matérias a serem desenvolvidas, mas como um campo onde se conflitam diferentes concepções de vida, homem, sociedade, conhecimento, gerações, etnias etc. O foco do entendimento está nas relações estabelecidas entre os sujeitos e não na compreensão do sujeito como ser isolado. Significa dizer que o conhecimento e, especificamente, o currículo não pode ser reduzido a textos prescritos, nem mesmo às singularidades subjetivas. O currículo nessa perspectiva “só é possível de ser pensado na dimensão das redes coletivas de *fazer-saberes* dos sujeitos que praticam o cotidiano [...]” (FERRAÇO, 2005, p.18). O conhecimento neste contexto configura-se não como uma propriedade ou uma característica do indivíduo no singular, mas condição de vida, de existência das relações entre esses indivíduos.

No que tange ao aspecto da formação continuada, é necessário compreender que para os sujeitos envolvidos no processo, falar em currículo só faz sentido se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nas prescrições (geralmente propostas pelo sistema por meio de propostas prescritivas de conteúdos e metodologias explicitadas em momentos de capacitação), ou seja, seus usos, ações, informações, alterações, realizações negações, desconsiderações, argumentações... (FERRAÇO, 2005, p.21). Desta forma, as atividades propostas e desenvolvidas pelos formadores oferecem condições para que tais marcas sejam efetivadas nos currículos em desenvolvimento. No caso específico, é possível dizer que em um ambiente digital de aprendizagem os currículos adquirem condições de serem reconstruídos no percurso da ação, partindo do que está prescrito e sistematizado, considerando também as experiências dos sujeitos que fazem parte do contexto. Segundo Almeida (2005, p. 2)

A concepção de currículo, como algo que se constrói no percurso da ação, encontra na tecnologia digital uma aliada para os processos de reflexão na e sobre a ação [...], devido a sua possibilidade de registrar todo o processo em desenvolvimento e de recuperar tais registros a qualquer momento, o que permite identificar os conceitos trabalhados

e as estratégias empregadas, proporcionando o reconhecimento de equívocos e o tratamento de erros, que se tornam objetos de reflexão e de reformulação dos processos.

Entretanto, para que isso se efetive não se pode desconsiderar que a concepção de currículo também deve perpassar pelo processo de reflexão, que assume um papel fundamental na organização de uma proposta para a formação de formadores, podendo emergir a partir de situações nas quais o formador é instigado a pensar sobre sua própria prática e seu contexto.

Retomando a discussão sobre a base de conhecimento para o ensino, vale lembrar que o processo pelo qual professores convertem o conhecimento em ensino, a partir de uma base de conhecimento profissional, é definido por Wilson, Shulman e Richert (1987) como *Processo de Raciocínio Pedagógico* (PRP). Esse processo, segundo os autores envolve seis aspectos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Embora considerem que nem toda vez que precise ensinar algo o professor vivencie esse processo em todos os seus estágios, os autores destacam a possibilidade do professor se envolver nessa ação sempre que achar conveniente e apropriado, pois se percebe que cada vez que o professor mobiliza os conhecimentos, tende a ampliar a sua compreensão para o ensino e construir novos conhecimentos sobre o que está ensinando.

O PRP se inicia com a *compreensão* de idéias e conceitos de um mesmo conteúdo e conteúdos relacionados, com o entendimento das estruturas e princípios que fundamentam as disciplinas e a construção dos conteúdos que a constituem. Envolve, ainda, um processo de *transformação*, constituído pela interpretação (revisão dos materiais instrucionais a partir do próprio entendimento do conteúdo específico); representação (conjunto de metáforas, analogias, ilustrações, atividades, exemplos, etc., que o professor possa utilizar para transformar o conteúdo em ensino); adaptação (ajuste da transformação às características dos alunos em geral); consideração dos alunos específicos aos quais deve ensinar determinado conteúdo. A *instrução* consiste em aspectos observáveis do comportamento do professor, como, manejo de classe, explicações, questionamentos, discussões, etc. A *avaliação* ocorre durante e depois da instrução; refere-se à checagem da compreensão ou não dos estudantes em relação ao que foi ensinado. Além disso, os professores avaliam seu próprio ensino por meio do processo de *reflexão*. A reflexão representa o processo de aprendizagem a partir da experiência. É o momento em que o professor revê seu ensino,

reconstituindo eventos, emoções, acontecimentos. Finalmente, o raciocínio pedagógico envolve uma *nova compreensão* sobre o processo vivido e experienciado que é enriquecida, aperfeiçoada; nem sempre vista após cada tópico ensinado, pode se desenvolver lentamente, com o decorrer das vivências, ou pode surgir a partir de alguma situação com características singulares. Em todo PRP é fundamental, ao professor, o papel do conhecimento do conteúdo específico. Pois, como estacam McDiarmid, Ball e Anderson (1989, p.199):

Professores possuem melhores condições de auxiliar os estudantes na compreensão de conteúdos específicos, se eles próprios compreenderem adequadamente tais conteúdos. Além do mais, algumas compreensões dos conteúdos a ensinar tornam os professores capazes de desenvolver uma variedade de formas de representá-los para os estudantes que trazem consigo diferentes experiências e conhecimentos prévios. Infelizmente, evidências sugerem que futuros professores, tanto do ensino elementar quanto secundário, não compreendem profundamente os conteúdos que deverão ensinar. [...] Apesar disso, os conhecimentos dos professores em torno dos conteúdos específicos raramente são tratados na formação profissional docente. Diante dos limites de tempo, formadores de professores tendem a focalizar os conhecimentos pedagógicos, em detrimento do conhecimento de conteúdos. Assumem que conhecimentos aprendidos durante a trajetória de escolarização serão suficientes para ajudar os professores no momento de ensinar.

Desta forma, é possível dizer que os trabalhos de Shulman (1986, 1987) sobre a base de conhecimentos dos professores para o ensino (*knowledge base*) está relacionada tanto aos aspectos cognitivos do professor, pois se interessa pelas representações que o professor constrói do conhecimento, como também às pesquisas que focalizam os saberes a ensinar e o saber ensinar, porque coloca em evidência os saberes das disciplinas ou matérias que o professor ensina e, também, os saberes pedagógicos e curriculares relativos ao ensino das disciplinas.

Todavia, alguns aspectos da profissão docente, não abordados nos estudos da base de conhecimento e no processo de raciocínio pedagógico, são trazidos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2000; 2002) e constituem elementos importantes sobre a natureza e as fontes dos saberes profissionais dos professores. Se, por um lado, a definição dos conhecimentos profissionais dos professores elaborada por Shulman (1986) permite discriminar os diferentes tipos de conhecimentos que fundamentam a sua prática e analisar processos pelos quais são mobilizados e construídos durante o ato de ensinar, por outro lado, a tipologia desenvolvida por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) explica, por sua vez, as fontes de

aquisição dos saberes docentes, relacionando-os com seus modos de integração no exercício da prática do professor, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Os saberes dos professores

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF, 2002, p.63.

Assim como Shulman, Wilson e Richert (1987) informam que ainda é desconhecida a forma como os conhecimentos da base se relacionam, Tardif (2002) também alerta para esse fato, pois o saber profissional descrito no quadro 1 está, em certo sentido, na confluência entre várias fontes de saberes que provêm da história de vida do professor, do meio social ao qual está inserido, da própria instituição em que trabalha, dos pares, dos lugares de formação, por exemplo, a universidade etc. Assim, quando os saberes estão mobilizados por meio da ação de ensinar, é impossível identificar suas origens, pois ambos convergem para a realização da intenção educativa do momento.

Como se pode notar buscou-se apresentar alguns dos enfoques e paradigmas que marcam as pesquisas sobre formação de professores ao longo do tempo. O intuito ao sintetizá-los foi evidenciar como os conhecimentos dos professores eram concebidos nos diferentes momentos e as principais características de sua prática. Nesse contexto, retomo o último o paradigma, do pensamento do professor (*teachers' thinking*), localizando a presente investigação que procura analisar processos de

desenvolvimento profissional de formadores em exercício na educação básica. Nesta perspectiva, apresenta-se inicialmente o entendimento sobre o processo de formação de professores.

1.5 O significado da formação de professores para essa pesquisa

Após o conhecimento de alguns dos paradigmas que marcam a história da formação de professores, assume-se a premissa de que esse é um processo *continuum* que se inicia antes da preparação formal, se prolonga por toda a vida em contínuo desenvolvimento, permeia toda prática profissional e está pautada nos modos de conhecimento pessoal e profissional do professor (MIZUKAMI et al 2002).

Contudo, recorrendo à etimologia da palavra “formação” que vem do latim *formare*, “como verbo transitivo significa dar forma, como verbo intransitivo, colocar-se em formação, como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo” (DONATO, 2002, p.138). Segundo Ferreira (1989) o termo formação é “o ato ou modo de formar” e “significa dar forma a algo; educar”. A formação é entendida por Batista (2002, p.136) como “reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostas de formação de determinada sociedade”.

Doravante, a formação de professores compreendida em sua dimensão social, deve superar as iniciativas individuais de auto-aprendizagem e aperfeiçoamento, e ser tratada como direito e parte da esfera da política pública. Como afirma Mello (1999, p.26),

(...) é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Nesta perspectiva, a formação pode ser vista como inacabada, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação que propicia o desenvolvimento profissional. Garcia (2002, p.18) relata que diversas pesquisas e experiências formativas têm apontado que “o professor orienta sua formação a partir de conhecimentos e crenças que possuem”. Cole e Knowles (1996) reforça essa idéia da influência da vida pessoal na prática profissional do professor quando afirmam que

“o ensino está enraizado no pessoal e é poderosamente influenciado por experiências anteriores dentro e fora dos contextos profissionais” (p.19).

Esta concepção evidencia que a formação de professores não se dá somente nos cursos de formação inicial, mas ocorre desde os primeiros anos de escolarização. Significa então que o processo de aprender a ensinar e de tornar-se professor é infundável, começa antes da formação básica/inicial e se estende para além dela. É um processo complexo, multifacetado, plural e a sua preparação ainda permanece como um grande desafio. Segundo Day (1999), trata-se da formação de um profissional que vai atuar num mundo dominado pela mudança, incerteza e complexidade cada vez mais crescente, cujas situações e problemas não são passíveis de solução com a simples “aplicação” de conhecimentos técnico-teóricos disponíveis. Tais circunstâncias exigem do professor, de modo geral, a tomada de decisões e a construção de soluções imediatas, o que para Schön (1987, p.4) significa ter que “selecionar alguns aspectos [de seu repertório], organizá-los e a partir de uma avaliação, dar-lhes coerência e estabelecer uma direção para sua ação [no momento e no contexto em que elas surgem]”.

Assim, alguns aspectos importantes devem ser levados em consideração:

➤ A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa à prática pedagógica, para a experiência como constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática; a prática é vista como ponto de partida e de chegada do processo de formação.

➤ A formação implica em preparar os professores para a incerteza, para a mudança, para a provisoriedade do conhecimento. Conforme alerta Alarcão e Tavares (2001, p.103), “(...) nesta sociedade emergente, começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para as situações técnicas e até chocantes que lhes exijam maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência”.

➤ O processo de formação é inspirado por objetivos que sinalizam a opção política e epistemológica adotada.

➤ A formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional. Pois, é considerada como uma forma de encontro e confronto das experiências vivenciadas. “Aceitar a formação profissional como um fracasso significa também aceitar que não há uma formação ‘fora’ de qualquer relação com os

outros, mas ‘dentro’ da relação com a realidade concreta. Mesmo a autoformação pelo estudo e reflexão individual não deixa de ser uma forma de confronto de experiências vivenciadas por outros” (FÁVERO, 2001, p.67).

➤ A formação é um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão partilhada, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente compartilhada no grupo, não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando socializada.

➤ A formação de professores deve também “(...) reservar tempo e ocasiões para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade. Deve passar, ainda, pela descoberta do outro e pela elaboração de pensamentos autônomos e críticos que dêem aos sujeitos o poder de decidir por si mesmos” (VEIGA, 1999, p.181).

➤ A formação deve respeitar e considerar as peculiaridades das diferentes fases da carreira do professor, entre outras.

À luz dessa realidade e dos aspectos trazidos a partir da consideração sobre o paradigma do pensamento do professor, a formação de professores já não mais pode ser concebida de modo instrumental, ou seja, como a mera incorporação de técnicas para a sua futura aplicação. Contrariamente, tem sido compreendida, numa perspectiva construtivista, como configurando processo pessoal que incorpora e transcende os conhecimentos prévios. Assim, além de tomar a formação como um processo contínuo, ela é considerada como um ato dinâmico que envolve dimensões individuais, coletivas, organizacionais, didáticas e pode ser desenvolvida num contexto de coletividade e em momentos diversificados. Articula-se com as escolas e seus projetos, no sentido de que o professor muda a instituição e muda com a instituição, como aponta Nóvoa (1991).

Levando-se em conta tais aspectos, a formação de professores pode ser concebida como uma área de conhecimento, investigação e proposição que se dedica aos processos por meio dos quais os professores (individualmente ou coletivamente) aprendem a ensinar e a ser professor, desenvolvem suas competências e conhecimentos profissionais. É, portanto, a área que se ocupa do modo como os professores aprendem a ensinar, a implementar mudanças em suas ações, lidar com os dilemas profissionais e a desenvolver sua base de conhecimento profissional. Aprendem trabalhar em organizações escolares, posto que a formação “(...) promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam” (GARCIA, 1999, p.21).

Desse ponto de vista, a profissão docente envolve aprendizagem e desempenho de dois papéis de natureza distinta, porém interrelacionados (MIZUKAMI *et al*, 2003): o de *ensinar* e o de *ser professor*. *Ensinar* relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno, entre outros aspectos. De modo geral, implica em transformar o conteúdo a ser ensinado em conteúdo aprendido pelos alunos. Envolve deste modo, uma relação tripla entre professores, alunos e conteúdos (REALI, 2008). Significa atuar em situações caracterizadas pela singularidade, incerteza, imprevisibilidade, instabilidade e conflito; deter informações variadas; dispor de um repertório comportamental profissional que permita atuar em “zonas indeterminadas da prática”, em que a “solução” de um problema não necessariamente pode ser estendida e transposta para outro (PACHECO e FLORES, 1999). *Ser professor* tem uma amplitude maior, pois abarca as características do ensinar, mas vão além delas, pois envolve a participação na instituição escolar, numa comunidade profissional com características, normas e culturas próprias. Assim, na classe o professor explora o complexo trabalho da instituição educacional, além do ensino. Significa dizer que ser professor relaciona-se ao desempenho de papéis, as responsabilidades, ao pensamento e os modos de atuação tendo em vista um contexto de atuação profissional – geralmente a escola (REALI, *op. cit.*).

Segundo (Knowles *et al*, 1994, p. 286) aprender a ensinar e a se tornar professor são “(...) processos e não eventos”, processos que estão relacionados a diversas experiências e modos de conhecimento do professor. Considerar a aprendizagem da docência como um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e que a competência profissional para a docência não deriva apenas da realização de cursos de formação inicial, significa também considerar que o professor apresenta características e problemáticas próprias nas diferentes fases da sua carreira. Assim, futuros professores, professores iniciantes e aqueles mais experientes devem apresentar competências profissionais distintas e demandas de formação específicas.

A pesquisa na área de formação de professores tem revelado importantes contribuições no sentido de apontar algumas direções de investimento para processos formativos de professores, que envolvem processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Segundo Mizukami (2005) os principais aspectos que se destacam são:

- A natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência.
- A escola considerada como local de aprendizagem profissional.
- A existência de processos não lineares de aprendizagem.
- A importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico-científico quanto da prática pedagógica.
- A importância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência e de diferentes naturezas.
- A necessidade de explicitação da base de conhecimentos e de compreensão de processos de raciocínio pedagógico na construção de conhecimentos da docência.
- A consideração da reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional.
- A influência de crenças, valores e juízos na configuração de práticas pedagógicas.
- A necessidade de ambiente propício para partilha de idéias e diferentes tipos de conhecimentos dos professores.
- A necessidade de tempo e espaço mental para que professores possam se desenvolver profissionalmente.
- A importância de uma liderança positiva na escola.
- Aprendizagens profissionais possibilitadas por jogos com situações desequilibradoras/equilibradoras.
- A escola considerada como organização que aprende a partir de seus participantes.
- A força das comunidades de aprendizagem na configuração da cultura escolar, da escola e dos saberes profissionais.
- A importância de construir culturas escolares colaborativas a fim de fazer face à complexidade da mudança.
- A importância da construção de “comunidades de aprendizagem” que passam a redefinir as práticas de ensino individuais e grupais.
- A participação dos professores sendo considerada como ato de adesão, não compulsório.
- As aprendizagens não são 'passadas' ou 'entregues sob a forma de pacotes' aos professores, mas são auto-iniciadas, apropriadas e deliberadas.

- A necessidade de se contar com a adesão dos professores a programas de desenvolvimento profissional: geralmente eles se engajam em tais programas à procura de novas informações.
- Novas técnicas, novos tipos de conhecimento, não para colocarem à prova os conhecimentos que possuem ou a prática que desenvolvem.
- A necessidade da reconceptualização do ensino ligada a reconceptualização de processos de desenvolvimento profissional.
- A importância da consideração de interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional.
- A importância de criação de contextos alternativos de desenvolvimento profissional.
- A aceitação de processos de negociação: de processos, de conteúdos, de dinâmicas sendo naturais às comunidades de aprendizagem que envolve professores e formadores.

Um aspecto adicional ao revisar a literatura sobre a formação de professores refere-se aos desafios enfrentados por formadores de professores, principalmente aqueles que atuam na educação básica, porque deverão “reaprender” a profissão docente considerando agora as características de seus “novos alunos”, os professores. Nesse processo de reaprendizagem profissional, as estratégias para o desenvolvimento profissional dos formadores, o conhecimento, as crenças sobre as várias facetas do ensinar e do aprender, assim como o contexto no qual está inserido, deve ser considerado (STEIN, SMITH e SILVER, 1999). É na observação deste aspecto adicional que se torna importante discutir o papel da figura do formador diante dos desafios que temos enfrentado atualmente. Uma vez que promover processos de desenvolvimento profissional aos professores considerando as dimensões trazidas por Mizukami (2005) implica em conhecer quem é esse profissional e qual o seu papel dentro do contexto escolar.

1.6 Formação de formadores: a emergência do tema no contexto atual

As sociedades atuais estão envoltas num complexo processo de transformação que tem provocado efeitos visíveis na escola tendo em vista a sua função de educar, os quais decorrem de dois fatores interrelacionados: o valor de uma sociedade está fortemente atrelado ao grau de formação dos cidadãos, sua capacidade de inovação e empreendimento; e devido ao caráter dinâmico do conhecimento, tem sido necessário

garantir (formal e informalmente) a possibilidade dos cidadãos se atualizarem permanentemente e construir novos conhecimentos.

Marcelo (2002) aponta que, no caso dos sistemas produtivos e econômicos, as mudanças referem-se à existência de uma estrutura em rede, a sua dependência do conhecimento e de novas tecnologias que, por sua vez, vinculam-se mais a geração, processamento e transmissão de informações do que da transformação de matérias primas. Tem-se, então, um horizonte laboral com características próprias, no qual o tempo, os espaços, os conhecimentos, as tarefas, as relações de trabalho são flexíveis. Sendo a flexibilidade entendida como um valor que o trabalhador deve ter.

Segundo Levy (1999, p. 165), esta sociedade se caracteriza por dois elementos principais: por um lado, pela primeira vez, na história da humanidade a maioria das competências e conhecimentos adquiridos por uma pessoa no início da carreira será obsoleto ao final de seu percurso profissional. Por outro lado, a natureza do trabalho na sociedade da informação produz uma transação de conhecimento que não pára de crescer. Trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e construir conhecimentos.

Desta forma, o atual contexto em que estamos inseridos demanda formação permanente e revisão contínua dos saberes profissionais em todas as áreas produtivas, considerando a dinâmica complexa do mundo do trabalho e acelerado ritmo de produção de conhecimento, de mudança tecnológica e de transformação da informação (POZO, 1998). Nesse cenário, esse indivíduo se vê diante da necessidade de aprender coisas novas permanentemente e, mais do que isso, de aprender a aprender. A necessidade de aprendizado contínuo é uma das características que definem a atual sociedade. Entretanto, não se trata de apenas de aprender muitas coisas, mas estudar coisas diferentes em um tempo cada vez mais escasso, tendo em vista o volume de informações que precisamos processar e a velocidade de mudanças e inovações que nos exigem formação e aperfeiçoamento contínuo.

Nesse contexto, a formação não pode mais ser vista como capaz de dotar as pessoas de uma bagagem fixa de conhecimentos que podem ser dispostos ao longo da vida. Nesse caso, a escola, local privilegiado para a formação de pessoas, precisa superar a tendência de transmitir informações fragmentadas de acordo com disciplinas ou matérias, o que impede “a ligação entre partes e todos, desnaturando a unidade do homem, que é ao mesmo tempo físico, biológico, psicológico, cultural, social e histórico” (MORIN, 2007). Torna-se necessária uma formação de base, voltada para o favorecimento da flexibilidade e adaptação exigidas. É essa a formação que a escola

deve ser capaz de oferecer. Morin (2007) alerta que o ensino realizado por meio de disciplinas fechadas nelas mesmas atrofia a atitude natural do espírito para situar e contextualizar.

No Brasil, e em inúmeros países, todos os movimentos relacionados às reformas educacionais têm enfatizado resultados ambiciosos com relação à aprendizagem dos alunos (OCDE, 2005, p.12). Vinculam numa relação linear a qualidade da formação recebida pelos professores com o desempenho dos alunos. Os resultados esperados implicam mudanças nas salas de aula e na maneira pela qual o processo de ensino e aprendizagem tem sido concebido, o que coloca os professores no centro das reformas.

Essas mudanças, por sua vez, exigem que os processos formativos de professores sejam focalizados e implicam atuações no sentido de promovê-los, pois sem apoio e orientação, mais dificilmente os professores conseguirão por si só ampliar sua base de conhecimento para o ensino e desenvolver novas práticas instrucionais e pedagógicas³⁹.

Arends (1995) lembra que até bem pouco tempo a preparação dos professores era mínima e pouco se esperava do seu desempenho. Entretanto, com as mudanças adotadas ao longo do século XX no cenário educacional (COCHRAN-SMITH e ZEICHNER, 2005), começam a exigir do educador uma preparação mais específica incluindo componentes pedagógicos, exigindo dos professores (e futuros professores) mais do que o domínio dos conteúdos específicos para o ensino, principalmente, no que se refere ao ensinar populações culturalmente diversificadas e alunos com deficiências. Será lhes cobrado que demonstrem proficiência em vários domínios (escolar, pedagógico, social e cultural) e que sejam profissionais com capacidade de reflexão e de resolução de problemas.

Cochran-Smith e Fries (2005), numa sistematização de pesquisas sobre as mudanças na formação de professores ao longo do tempo, apresentam a seguinte descrição do perfil profissional desejado para o professor:

Os professores deveriam ter uma idéia clara sobre os modos de funcionamento de todo o tipo de sistemas físicos e sociais; saber em que consistem os dados e para que servem; ter a capacidade para auxiliar os alunos a identificarem padrões significativos onde

³⁹ Exemplos nacionais de tais movimentos podem ser representados pelas diretrizes para formação de professores, oferta pelo governo federal de cursos de formação continuada como é o caso do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e mais recentemente o programa Escola de Gestores; e o programa "Letra e Vida", no caso do estado de São Paulo, voltado para a formação de professores alfabetizadores.

aparentemente só existe confusão; ter a capacidade para despertar a criatividade genuína nos alunos; e ter também a capacidade para trabalhar em grupos onde se tomam decisões relativas à melhor forma de resolver determinado problema. Devem ser capazes de estar em permanente processo de aprendizagem, à medida que o conhecimento necessário à execução de seu trabalho se modifica, em função de novos desafios e do progresso da ciência e da tecnologia. Os professores não se apresentarão na escola sabendo tudo o que precisam saber, mas sabendo como descobrir o que necessitam de aprender, como o fazer e como auxiliar os outros a tornar este conhecimento significativo. Os professores devem ser capazes de pensar autonomamente para serem capazes de auxiliar os outros nesta tarefa de pensar autonomamente, devem também ser capazes de agir de forma independente e de colaborar com os outros, bem como de elaborar juízos críticos. Devem ser pessoas dotadas de amplo conhecimento e de profundo sentimento de compreensão (COCHRAN-SMITH e FRIES, 2005).

Hunt (2008), ao elaborar o documento *“Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina”*, que se refere ao estudo sobre a eficácia do desempenho dos professores, também apresenta a partir de uma extensa revisão da literatura sobre o tema, uma proposta de definição do perfil de um professor eficiente. A autora destaca que a eficácia no desempenho dos professores perpassa por três aspectos fundamentais, detalhados no quadro 2: conhecimento, atitude e desempenho.

Quadro 2: Proposta de definição de eficácia docente

Uma proposta de definição de eficácia docente	
Conhecimento	<p>Os professores devem ter:</p> <ul style="list-style-type: none">• excelentes habilidades de comunicação verbal e escrita.• um profundo conhecimento das matérias que ensinam e de métodos pedagógicos para ensinar os alunos.• uma profunda compreensão da realidade de seus alunos (incluindo especificidades lingüísticas e culturais) e a melhor forma de promover a aprendizagem deles mesmo numa sala heterogênea com necessidades e características diversas.• conhecer uma variedade de estratégias pedagógicas e saber quando e com que alunos cada uma delas é mais apropriada e provavelmente será mais eficaz.• saber como organizar a aula e ter manejo da classe, usando o tempo de forma efetiva.• saber como avaliar a aprendizagem dos alunos, tanto de maneira formal quanto informal, assim como variar a instrução baseando-se nos resultados destas avaliações.• saber como selecionar e confeccionar recursos apropriados às atividades de aprendizagem dos alunos.• entender o desenvolvimento da linguagem e as etapas do desenvolvimento infantil no nível em que ensinam.
Atitude	<p>Os professores devem:</p> <ul style="list-style-type: none">• respeitar seus alunos sem importar-se com as diferenças multiculturais (linguagem, etnia, cultural).• ter uma alta expectativa a respeito da aprendizagem de todos os alunos.• ver os erros dos alunos como “janelas para seu pensamento” que se pode usar para melhorar o aprendizado dos alunos.• refletir sobre suas práticas.• acreditar na colaboração com outras pessoas para chegar aos objetivos comuns a respeito da aprendizagem dos alunos.• ser receptivo aos pais e membros da comunidade que se envolvem em suas aulas.• ser incentivados a continuar aprendendo e a melhorar sua prática.• estar comprometidos com sua profissão.
Desempenho	<ul style="list-style-type: none">• As aulas dos professores devem estar bem organizadas e proporcionar um ambiente que promove o interesse e a aprendizagem.• Os professores devem desenvolver regras na sala de aula com os alunos e manter as aulas seguras e ordenadas. Todos os alunos devem ser tratados com justiça e equidade.• Os professores devem usar o tempo de forma eficaz, tanto o tempo em sala de aula em geral, como o tempo de cada aluno.• Os professores devem usar técnicas de ensino efetivas: planejar as aulas, preparar e apresentar novos materiais didáticos de forma clara, ajudar os alunos a relacionar a nova aprendizagem com a aprendizagem anterior, proporcionar a prática orientada independente de novas matérias.• Os professores precisam criar oportunidades para os estudantes se envolverem ativamente em sua própria aprendizagem.• Os professores devem responder aos erros dos alunos de forma positiva, de modo que lhes ajude a entender e aprender o conceito tratado.• Os professores devem usar uma avaliação formativa para adequar o ensino e diversificá-lo de acordo com as necessidades de cada aluno ou grupo de alunos.• Os professores precisam criar vínculos fortes e valores com seus alunos.• Os professores devem manter vínculos de colaboração com seus pares, com os pais e com os membros da comunidade.

Fonte: Hunt, 2008, p.4.

Considerando as características apontadas por Cochran-Smith e Fries (2005) e Hunt (2008), teríamos um professor ideal e perfeito, porém impossível de formá-lo ou tê-lo na prática. Pois, descreve-se uma série de características muito variadas - e às

vezes mesmo contraditórias - no que se referem aos conhecimentos, as qualidades e as habilidades de um professor; ao mesmo tempo em que se propõem tantas possibilidades para o perfil de um professor ideal, se produz um aumento cada vez maior da preocupação pela comparação de resultados de rendimento dos alunos por meio de medidas de desempenho. Acreditar, no atual contexto em que a escola está inserida, que o professor terá todas as características apontadas ou mesmo grande parte delas, assim como outras que são apresentadas por especialistas em diversos documentos e artigos, por exemplo, significaria conceber o professor como super-heróis.

Observa-se, cada vez de forma mais enfática nos últimos anos que a sociedade como um todo reivindica a necessidade de que a qualidade do ensino seja melhorada resultando em mudanças fundamentais no que os alunos aprendem e como devem ser ensinados. A expectativa é a de que os alunos apresentem desempenhos compatíveis com diretrizes definidas em níveis estaduais (Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar – SARESP⁴⁰), nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB⁴¹) e mundiais [*Programme for International Student Assessment - PISA*⁴²]. Enfatiza-se que sejam capazes de compreender os conteúdos; pensar criticamente; construir e solucionar problemas; sintetizar informações e expressar-se com proficiência.

Num estudo divulgado pelo relatório do “Programa de Promoción de La Reforma Educativa em América Latina y El Caribe” (PREAL, 2006), são relatados os resultados dos exames globais de aproveitamento dos alunos, entre os quais a América Latina teve os mais baixos resultados entre os países avaliados.

(...) Apesar dos sinceros e impressionantes esforços, a maioria das escolas continua fracassando no que se refere a dar às crianças as

⁴⁰ A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP avalia a educação básica no Estado, desde 1996, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. A avaliação visa coletar, sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos ao término das segundas, quartas, sextas e oitavas séries ou, no caso do ensino de nove anos, terceiras, quintas, sétimas e nonas séries do Ensino Fundamental, bem como da terceira série do Ensino Médio.

⁴¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a) *Avaliação Nacional da Educação Básica* (Aneb) é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais; b) a *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar* (Anresc) é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Visa oferecer ao governo brasileiro resultados do desempenho dos alunos no país inteiro, assim como nas regiões que compõe o país e as unidades da federação.

⁴² O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

habilidades e competências necessárias para o seu sucesso pessoal, econômico e a prática da cidadania. [...] Nas medidas-chave de sucesso (qualidade, igualdade e eficiência) os níveis permanecem baixos e os avanços são poucos ou quase inexistentes. Baixos níveis de aprendizagem, ausência de sistemas baseados no desempenho, pouca responsabilidade e a crise do magistério conspiram no sentido de privar a maioria das crianças latino-americanas do conhecimento e das habilidades necessárias para progredir nas sociedades modernas (BOLETIM DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA, 2006).

Tais resultados podem ser observados no Quadro 3, onde é possível obter uma visão geral da condição da educação na América Latina utilizando uma escala que vai de “A” (excelente) a “F” (muito ruim).

Quadro 3: Boletim sobre a Educação na América Latina

MATÉRIA	NOTA	TENDENCIA	COMENTÁRIOS
Resultados nas provas	D	↔	As notas nos exames nacionais e internacionais permanecem abaixo dos níveis aceitáveis e, de modo geral, não estão melhorando.
Matrículas	B	↑	O número de alunos matriculados está aumentando rapidamente, especialmente na pré-escola e no ensino médio, porém muitas crianças ainda não estão na escola.
Permanência na escola	C	↑	Os alunos estão permanecendo por mais tempo na escola, porém as taxas de conclusão ainda não são boas e as reprovações são muito maiores que em outras regiões.
Equidade	D	↔	Um número maior de crianças pobres, das zonas rurais e de grupos indígenas está na escola, porém aprendem menos e evadem prematuramente.
Padrões	D	↑	Apesar de que vários países estão trabalhando nisso, nenhum deles conseguiu ainda estabelecer e implementar plenamente parâmetros nacionais abrangentes, nem incorporá-los na formação dos professores, nos livros didáticos e nos exames.
Avaliação	C	↑	São cada vez mais comuns os exames nacionais de aproveitamento, porém eles ainda são precários. Além do mais, os resultados destes exames raramente influenciam as políticas.
Autoridade e responsabilidade na escola	C	↑	Vários países transferiram processos decisórios para os níveis estaduais e municipais, porém a gestão e a supervisão continuam sendo inadequadas.
Fortalecimento do magistério	D	↔	Os esforços para melhorar a qualidade e a responsabilidade dos professores ainda não mostram mudanças mensuráveis nos processos de sala de aula.
Investimento no ensino fundamental e médio	C	↑	Os investimentos estão aumentando, porém o gasto por aluno é insuficiente para que todos os alunos recebam educação de qualidade.

Legenda:	NOTAS	SETAS:	Melhorando
	A	↑	
	B	↔	Sem mudança observável
	C	↓	Em declínio
	D		
	F		
	Excelente		
	Bom		
	Satisfatório		
	Ruim		
	Muito Ruim		

Fonte: Boletim sobre a Educação na América Latina.

Certamente, esses indicadores não podem ser considerados como uma “camisa de força” que reflete de modo integral a realidade escolar atualmente, mas apontam aspectos importantes do sistema educativo que devem ser considerados e avaliados pelas políticas públicas, pois se observarmos as categorias *equidade, qualidade e formação de professores*, as mesmas encontram-se estagnadas num patamar ruim. Segundo o Boletim sobre a Educação na América Latina (2006), adolescentes de 15 anos dos três países Brasil, México e Uruguai, tiraram notas próximas da mínima em leitura, matemática e ciências. (...) Quase metade dos alunos da América Latina apresentou graves dificuldades no uso da leitura para ampliar seus conhecimentos e habilidades e a maioria (3/4 no Brasil; 2/3 no México e quase metade dos alunos do Uruguai) não foi capaz de aplicar de forma consistente as habilidades básicas de matemática para explorar e compreender situações cotidianas.

Especificamente no Brasil a situação não é diferente, já que vários indicadores educacionais podem ser apontados como reveladores da situação precária da educação recebida ao longo do tempo pela população, apesar dos investimentos nos últimos anos (KLEIN, 2003). Por exemplo, os dados do Ministério da Educação (MEC, 2008) apontam que apenas 10% das crianças matriculadas na escola atingem o desempenho adequado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para o nível de ensino.

O fenômeno do fracasso escolar é uma entre inúmeras demandas que a escola enfrenta. A instituição precisa buscar respostas aos desafios que se apresentam em seu contexto e que estão, diretamente, relacionados com sua capacidade de oferecer educação a todos seus alunos. Mais do que nunca, é necessário refletir sobre o papel social e a função política da escola verificando “o que” e “como” devemos fazer para que esta instituição possa se tornar um instrumento eficiente de promoção de mudanças sociais. Entretanto, as reflexões devem vir acompanhadas de práticas que ultrapassem as publicações legais e as pesquisas. Elas devem servir como referências que permitem à comunidade escolar traçar caminhos e pensar estratégias práticas para a realidade em que está inserida.

Neste sentido, Tancredi, Reali e Mizukami (2006), apontam que a escola deve atender com equidade as demandas emergentes promovendo o desenvolvimento

peçoal; ressignificar seu currículo à luz das novas demandas de uma sociedade em acelerado processo de mudança; repensar os locais de aprendizagem assumindo que não é a principal fonte de aquisição do conhecimento, mas que é uma instituição fundamental para a socialização dos alunos; estabelecer relações próximas com a comunidade e valorizar o princípio da escola como comunidade de aprendizagem e como centro de aprendizagem ao longo da vida.

Assim, é possível que se pensarmos os processos de aprendizagem a partir de situações práticas, apresentando situações-problema, considerando as peculiaridades de cada turma dentro do contexto escolar (e esse contexto como um todo), criando oportunidades de aprendizagem a partir da relação destes aspectos com os conteúdos da disciplina a ser ensinada e os materiais utilizados e/ou criados pelo professor, pode ser que tenhamos melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Outro aspecto fundamental nessa dinâmica, diz respeito à forma como o professor ensina. Ou seja, as intervenções que ele faz, as explicações e as respostas às dúvidas ou erros dos alunos sobre determinados conceitos ou conteúdos podem se converter em situações riquíssimas e significativas de aprendizagem, tanto para os alunos como para os próprios professores. Pois, conforme Maturana (2001, p.103), “a aprendizagem não é a captação de nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes”.

Dada a complexidade dessa tarefa, para a escola a formação contínua de seus integrantes é fundamental (em especial a dos professores e dirigentes - formadores) de modo que possam atender as exigências que se colocam à população em geral e mesmo as ultrapassem, visto que, serão os responsáveis por ensinar aqueles que precisam aprender em novos moldes e sob novas perspectivas.

As pesquisas têm apontado a necessidade de aprendizagem permanente, tanto para os professores como os administradores da escola. As investigações sugerem que a aprendizagem dos alunos melhora quando os professores investem em seu desenvolvimento profissional - no conteúdo que estão ensinando, em como trabalhar com estudantes (com necessidades especiais e com aqueles cuja língua materna não é a língua oficial do ensino) -, quando proporcionam aos alunos a aprendizagem significativa com foco na reflexão em que as habilidades do pensamento são estimuladas. Verifica-se assim, que os professores necessitam de desenvolvimento profissional centrado na escola concebido e desenvolvido para satisfazer as diferentes necessidades e atender aos diferentes estágios da carreira. Assim poderão oferecer orientação e instrução aos alunos considerando a realidade

do seu contexto de trabalho, especificamente a sala de aula, ter a oportunidade de colaborar com seus pares, além de contar com o acompanhamento e apoio efetivo dos gestores à medida que desenvolvem seu trabalho, para que possam ter condições efetivas para alterar e melhorar suas práticas. Embora não haja apontamentos conclusivos sobre a influência da qualificação dos professores sobre a aprendizagem dos alunos, há indícios dessa relação entre uma boa formação profissional e uma prática mais comprometida e competente.

Numa análise sobre a situação da formação de professores da América Latina, Vaillant (2003, p.1) indica que tem sido comum encontrar docentes “mal preparados, mal administrados e mal remunerados, sendo muito difícil esperar que façam um bom trabalho”. Tancredi, Reali e Mizukami (2007) advertem que essas deficiências nem sempre são percebidas pelos docentes e pouco têm sido exploradas no que diz respeito aos formadores de professores (que atuam nas escolas de educação básica) e sua base de conhecimentos, quadro que aliado à ausência de políticas públicas voltadas aos formadores complementa um cenário preocupante.

Hunt (2008) amplia a investigação anterior e ressalta que os professores não podem melhorar suas práticas quando estão isolados dentro da própria escola. A autora destaca que a docência é facilitada quando há colaboração entre os pares no ambiente escolar e quando a aprendizagem dos alunos é tomada como objetivo fundamental da ação docente. Ressalta que em muitas escolas latino-americanas o papel do diretor tem um papel puramente administrativo e de gestão. Porém, chama a atenção para o fato de que na maioria das escolas o diretor está efetivamente presente e sua liderança que poderia oferecer aos professores a melhoria no processo de ensino que é um grande potencial que está sendo desperdiçado. Sendo assim, a seguir será discutida como tem sido realizada a formação dos formadores no intuito de compreender algumas de suas características e peculiaridades.

1.6.1 A Formação de Formadores

Geralmente, a “formação de formadores” e a “formação de professores” são entendidas como sinônimos e desenvolvidas de forma comum, considerando-se o fato de que raramente são organizados processos formativos para formadores. Quando isto acontece os temas são abordados com as mesmas características conteudistas que geralmente marcam as iniciativas na formação de professores, como se conhecer o conteúdo fosse condição suficiente para ensinar. Nesse sentido, retomando o pensamento de Shulman (1987) e Tardif (2002) e identificando a dificuldade de

consideração social e contextual a respeito do valor e da complexidade do ato de ensinar, principalmente, ensinar professores a ensinar. No caso de formadores de professores esse quadro torna-se ainda mais complexo, pois a literatura tem indicado que qualquer professor (especialista em alguma matéria ou disciplina) pode assumir esse papel, o que reforça a idéia de que ter o domínio do conteúdo é condição *sine qua non* para assumir a função.

Vaillant e Marcelo (2006) informam que a formação de formadores é um terreno ainda pouco explicado e menos ainda explorado pelas pesquisas em diversos cenários educativos, embora o papel do formador seja crucial no contexto escolar. Percebe-se que na área da formação de professores, este é um espaço bastante fértil para reflexões e que deve ser explorado nos próximos anos.

Algumas iniciativas para a formação de gestores têm sido implementadas nos últimos anos no Brasil, por exemplo, o programa Escola de Gestores (MEC, 2005) “criado para resgatar o papel efetivo da escola, fazendo da gestão escolar um instrumento de apoio à atuação dos professores em sala de aula e de articulação entre escola e comunidade, contribuindo para a melhoria do padrão de qualidade, eficiência e equidade do ensino público”. E, também, o projeto Gestão Escolar e Tecnologias, uma parceria estabelecida entre a Microsoft do Brasil e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e a Rede de Ensino do Estado de São Paulo. O principal intuito deste projeto foi o desenvolvimento de ações voltadas à articulação entre as TIC e as diversas dimensões da gestão: técnico-administrativa, política, social e pedagógica (TERÇARIOL, 2009). Porém, essas iniciativas são pontuais e insuficientes diante das dimensões de nosso país, das necessidades urgentes e cada vez maiores do contexto escolar.

A partir das demandas atuais sobre os professores e sobre os formadores de professores faz-se urgente ressignificar o sentido da profissão docente e o que devem ser capazes de ensinar. Assim como seus alunos, os professores e seus formadores devem aprender a trabalhar em ambientes dinâmicos e variados que se alteram e nos quais os conhecimentos se constroem a partir de diferentes fontes e perspectivas. Compreender “o que se aprende” e “aprender a aprender” são demandas imprescindíveis não apenas para os alunos, mas também para os professores e formadores. Contudo, as mudanças nos professores não podem ser entendidas de modo independente de como se compreende a própria aprendizagem da docência e do fato de envolver processos individuais e coletivos, de apresentar especificidades

tendo em vista a fase da carreira que o professor se encontra, de poder ocorrer em contextos de diversas naturezas.

No que se refere aos formadores de professores, Tancredi, Reali e Mizukami (2006) indicam que quando estão vinculados a cursos de formação inicial, estes atuam em instituições de ensino formais (institutos superiores de educação ou cursos universitários) e têm usualmente como propósitos: (1) assegurar uma preparação compatível com as funções profissionais a serem exercidas pelo futuro professor; (2) certificar o professor; (3) além de contribuir para formação de profissionais responsáveis, éticos, reflexivos e comprometidos com seus alunos. Segundo as autoras, no caso dos formadores não há nenhum tipo de explicitação sobre seu perfil profissional e tampouco a necessidade de formação pedagógica. Algumas vezes são especialistas em Metodologia do Ensino Superior, mestres ou doutores (em áreas específicas ou mesmo em educação).

No que tange aos formadores vinculados às atividades e programas de formação continuada verifica-se uma situação similar à anterior, exceto nos casos dos coordenadores pedagógicos e assistentes técnico-pedagógicos vinculados as redes de ensino em que são professores formadores licenciados. Em ambas as circunstâncias parecem predominar a idéia de que o domínio do conteúdo específico é a característica essencial para o exercício da função de formador. Essa é, entretanto, uma idéia inadequada ao se considerar o conhecimento existente sobre a aprendizagem da docência e os contextos formativos. Para Mizukami *et al* (2003), isto parece equivocado, pois conhecer um tema, um assunto, um tópico não garante o seu bom ensino.

Observa-se que a formação pedagógica dos formadores de professores tem sido um tema pouco explicado e explorado nas pesquisas. Embora, segundo Vaillant e Marcelo (2006), em países anglo-saxões e nos países escandinavos, tenha muitas faculdades que promovem formação pedagógica de formadores, por meio de serviços de desenvolvimento profissional dos professores. Contrariamente, na América Latina eles apontam que a situação é diferente, porque as instituições de ensino costumam dar pouca importância à formação pedagógica formadores de sua equipe [quando há algum tipo de formação].

Em pesquisa recente, Hunt (2008) informa que, de maneira geral, na América Latina se dá pouca atenção ao acompanhamento e avaliação dos formadores da escola básica, pois assim como os professores eles também precisam de apoio e acompanhamento em suas práticas. A autora sugere que é importante se investir na

criação de sistemas em que os formadores possam se beneficiar de uma rede de interações, na qual possam interagir entre si, visitando uns as escolas dos outros, observando o grupo de professores, compartilhando problemas e dialogando sobre possíveis soluções. Essa situação é semelhante às vividas por profissionais da escola básica no Brasil, no qual a faltam de programas e processos formativos que considerem as especificidades da função do formador e a dificuldade adicional de se propiciar momentos de interação entre pares que ocupam a mesma função para trocas de experiências. Nesse sentido, concordando com Hunt sobre a necessidade da criação de sistemas que propiciem experiências dessa natureza, chamando a atenção para o fato de que por meio da educação a distância (EaD) é possível a troca de experiências, o diálogo compartilhado para o conhecimento de diferentes realidades, assim como a busca por soluções que considerem cada contexto. Contudo, esse tipo proposta deve ter um respaldo teórico-metodológico que privilegie tais aspectos.

Correspondendo ao que apontam as pesquisas, tem sido um desafio pensar a formação pedagógica dos formadores de professores da educação básica, pois na maioria das vezes esses profissionais, ao assumir o papel de formador, não recebem nenhum tipo de formação nem certificação e, em muitos casos, não são orientados/ensinados a planejar a formação/supervisão dos professores dentro do ambiente escolar. Sem uma preparação adequada para assumir a função e frente às demandas da escola, normalmente, o formador tem dificuldade de saber o que fazer para apoiar os professores de modo que sejam capazes de promover mudanças no ensino. Portanto, os formadores precisam saber o que buscar na aula e como apoiar os professores no exercício de sua prática, de modo a evitar o desgaste de suas forças centradas apenas no cumprimento de atividades burocrático-administrativas ou mesmo no agir junto aos professores como um “bombeiro” que auxilia apenas nos momentos de se apagar incêndios.

A liderança efetiva de uma escola, que considere os aspectos administrativos, mas principalmente os pedagógicos, não é um aprendizado inato ao professor que assume o papel de formador, mas ela envolve um conjunto de conhecimentos, saberes, habilidades e competências que podem ser adquiridas ao longo do tempo. Contudo, é importante desenvolver processos formativos específicos para formadores, para que a aquisição desses conhecimentos, habilidades e competências sejam uma oportunidade de aprendizagem profissional, de modo que lhes permita converter essa aprendizagem em estratégias de trabalho considerando as peculiaridades de seu contexto de atuação favorecendo uma supervisão mais eficiente junto aos professores,

em prol da melhoria da escola, assim como do acompanhamento da formação dos professores sob sua responsabilidade.

Significa dizer que um grande desafio está na capacidade de conseguir formar os formadores de modo que sejam capazes de: identificar e valorizar os conhecimentos dos professores; auxiliá-los para reflexão “na” e “sobre” a prática em seu local de trabalho; que sejam hábeis para identificar ou buscar conhecer as necessidades do seu grupo de professores; selecionar materiais e criar estratégias adequadas para buscar a solução dos problemas que enfrentam; auxiliá-los a ler nas entrelinhas para além daquilo que é visível nas situações e relações que acontecem na escola (com professores, alunos ou pais) e não apenas oferecer materiais, regras etc. Quando isso acontecer, que estes materiais e regras sejam construídos pelo próprio grupo de profissionais da escola, para que sejam significativos e que cada um possa compreender o significado dessa construção e fazer as adaptações de acordo com sua realidade na sala de aula ou na escola, aprendendo assim a trabalhar de forma colaborativa.

As propostas formativas dessa natureza e, em certo sentido, esse tipo de experiência de aprendizagem profissional coletiva e no local de trabalho, contêm algumas das características dos aspectos da proposta de Hunt (2008) sobre a definição de eficácia docente, assim como, por alguns dos conhecimentos (SHULMAN, 1987) e saberes (TARDIF, 2002) indicados anteriormente, sem abranger toda amplitude apontada pelos autores, pois esses conhecimentos vão sendo revisados, melhorados e reconstruídos a partir das oportunidades de desenvolvimento profissional a que os formadores são submetidos.

Em estudo recente sobre um programa de mentoria *online* para apoio a professores em início de carreira, Tancredi, Reali e Mizukami (2008) relatam da dificuldade no Brasil de não haver políticas públicas sobre o acompanhamento de professores iniciantes, bem como da escassez de literatura sobre formadores de professores que atuam na educação básica. A esse respeito às autoras alertam que sobre os formadores de professores

(...) não há [no país] estudos sobre a sua atuação, formação e o que deve saber - o que torna ainda mais complexo a promoção de seu desenvolvimento profissional. Notamos que os conhecimentos e as competências que caracterizam a *expertise* do ensino e em que colegas mais experientes poderiam orientar os mais inexperientes são geralmente desconsiderados. Ademais, normalmente não há espaço institucional nas escolas para sua ocorrência. Isso conduz a um processo de desprofissionalização que de certa maneira também

mina a *expertise* associada ao ensino do ensino (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2008, p.134).

Para Soligo (2001) o desenvolvimento de competências⁴³ de formador de professores e de uma cultura profissional própria depende de um processo de formação continuada dos educadores, que passam a assumir essa função. A autora lembra que todo profissional que assume novas tarefas tem o direito e o dever de preparar-se para desempenhá-la. Entretanto, em geral no país e como vimos na América Latina, não contamos com cursos de formação inicial de formadores ou mesmo cursos preparatórios para esse profissional. As competências de formador, na maior parte dos casos, serão desenvolvidas em serviço, ou seja, com os profissionais no exercício da função.

Segundo Vaillant (2003, p.12), a figura do formador pode ser definida como a

(...) do próprio docente, do mestre, do professor que tem contato direto com seus alunos, seja nos níveis iniciais, primário e médio, seja no terciário. O formador de formador é quem se dedica à formação de mestres e professores e realiza diversas tarefas, não apenas na formação inicial e permanente de docentes, como também em planos de inovação, assessoria, planejamento e execução de projetos na área de educação, formal e informal. (...) deve possuir grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecer as principais linhas de aprendizado que as sustentam, estar apto a trabalhar com adultos e, finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizar as mudanças comportamental, conceitual e metodológicas hoje exigidas pelo sistema educativo.

É possível verificar a partir do estudo de Vaillant (2003) que a figura do formador na América Latina é definida, geralmente como a do próprio docente, ou seja, do professor que tem contato direto com seus alunos, independente do nível em que atue (educação básica e/ou superior). Por outro lado, se considerarmos o contexto europeu, por exemplo, na França os formadores são professores do segundo grau, do primeiro grau ou mesmo universitários. Na Bélgica, são os psicopedagogos ou professores de estágio na universidade. Na Suíça e em Quebec, são os professores que atuam na escola elementar de primeiro e segundo grau, mas que também atuam na formação prática (orientadores de estágio) dos futuros professores nos Institutos Superiores de Educação. Na grande maioria dos casos os formadores de professores

⁴³ A autora adota o conceito de competências baseada em documento oficial do MEC (2000), em que as competências se referem sempre a alguma forma de atuação e só existem "em situação", só podendo ser aprendidas se vivenciadas. Ou seja, não basta que o profissional tenha conhecimentos sobre o seu trabalho, é preciso saber fazê-lo. O domínio técnico da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional é importante, mas não basta. É preciso que o profissional saiba mobilizar esses conhecimentos em ações concretas.

foram selecionados para a função tendo em vista a sua especialidade de professor. Apenas recentemente alguns passaram a ser selecionados por meio de concurso tendo como referencia um perfil universitário.

Entretanto, independente da especificidade de seus papéis os formadores, assim como os professores, devem apresentar saberes profissionais (TARDIF, 2002) e uma base de conhecimento (SHULMAN, 1987 e 1986) para desempenhar o seu papel. No caso dos formadores, devem apresentar um repertório de conhecimentos que ampliam aqueles próprios da docência (SHULMAN, *op. cit.*), pois estarão mais relacionados ao *ensinar a ensinar*, ou seja, ser professor de professores. Neste caso, a definição dessa base de conhecimento e dos saberes que a compõe é ainda mais complexa, conforme indica Vaillant (2003, p.22), porque falar de formador supõe “assumir um conceito de alta dispersão semântica”. Pois, dada a polissemia da palavra, ela pode ser entendida como:

- sinônimo de professor e nesse caso a formação de formadores abarcaria todo campo de conhecimento que se entende por formação de professores em seus diferentes níveis (p.22);
 - profissional que forma docentes de diferentes níveis de ensino (p.23);
 - um caso especial seriam os profissionais de ensino que participam na formação inicial de docentes como tutores de práticas (p.23);
 - professores mentores que assessoram e orientam os professores iniciantes (p.23);
 - assessores de formação que recebem essa denominação porque estão no âmbito escolar (p.24);
 - formador de formadores que atua na educação não formal (p.26).

Considerando o exposto, nesta tese, compreende-se a formação de formadores como um processo de desenvolvimento profissional dos profissionais que atuam na educação básica (diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos, entre outros), especialmente, vinculados a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de orientá-los e auxiliá-los em suas tarefas de ensinar. Reconhece-se aqui que a orientação e o acompanhamento dos professores ocorrem por meio de propostas e ações no contexto escolar e podem ser desenvolvidas na modalidade presencial ou a distância, como um dos exemplos, que serão apresentados mais adiante na análise dos resultados desta investigação.

Desta forma, após a definição da figura do formador adotada neste trabalho serão abordados aspectos relacionados à base de conhecimento desse profissional,

necessária para o desempenho de suas atribuições no âmbito da escola de educação básica. Posteriormente, apresentam-se as características das funções desses profissionais de modo a permitir a compreensão sobre as especificidades das funções desses profissionais tomados aqui como “formadores de professores”.

1.6.2 A base de conhecimento dos formadores

Por meio da sistematização de dados de pesquisas que abordam os conhecimentos que um formador precisa ter Dal-Forno, Rinaldi e Reali (2008) identificaram que esses profissionais desempenham uma variedade de papéis que implica na realização de atividades vinculadas às necessidades formativas dos professores, considerando os objetivos a serem atingidos no contexto escolar. Entretanto,

o que um formador deve ensinar para um adulto [o professor] é essencialmente diferente do que aquilo que um professor ensina a uma criança, por isso o que ele precisa saber para ensinar vai além do conhecimento dos conteúdos curriculares dos anos iniciais e avança em direção ao conhecimento pedagógico para ensinar a ensinar (DAL-FORNO, RINALDI e REALI, 2008, p.6).

As pesquisas apontam um rol de competências necessárias ao desempenho da função de formador. Segundo Koster *et al* (2005) o perfil profissional do formador seria composto por um conjunto de tarefas, aquilo que ele deve ser capaz de fazer rotineiramente considerando o presente bem como o futuro, e de um conjunto de competências que possibilitam o desempenho individual das tarefas profissionais. Esse perfil é composto por tarefas e competências consideradas essenciais, necessárias e em menor extensão. De modo geral, as tarefas são: trabalhar em seu próprio desenvolvimento profissional e o de seus pares (profissionalismo e bem estar); participar de programas formativos; participar no desenvolvimento de políticas e desenvolvimento da formação de professores; organizar atividades para e com os pares; selecionar professores e conduzir pesquisas. Quanto às competências têm-se aquelas relacionadas ao conteúdo, à organizacional, as comunicativas, as reflexivas e as pedagógicas.

Braslavsky (1999), ao analisar a prática de bons professores mentores distingue cinco dimensões fundamentais no exercício de sua função: a pedagógica-didática, a político-institucional, a produtiva, a interativa e a especificadora. Tais dimensões são detalhadas no Quadro 4.

Quadro 4: Dimensões fundamentais para a prática de professores-mentores

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS
Dimensão pedagógico-didática	Remetem a competência profissional ao ensino e consiste na posse de critérios que permitem selecionar entre uma série de estratégias conhecidas para intervir intencionalmente na aprendizagem dos alunos [adultos] e, para criar novas estratégias quando aquelas disponíveis não são suficientes ou não são pertinentes.
Dimensão político-institucional	Está relacionada com a capacidade do professor formador para articular a “macro-política” no conjunto do sistema educativo com a “micro-política” o que é necessário planejar, desenvolver e avaliar nas instituições onde atuam considerando os espaços da sala de aula, da escola e da comunidade.
Dimensão produtiva	Permite compreender e intervir como sujeito no mundo e como cidadão produtivo na política e na economia atual.
Dimensão interativa	Refere-se à compreensão e à empatia com o outro. Esse outro pode ser o professor, o aluno, os pais etc. São instâncias capazes de exercer e de promover a tolerância, a convivência, e a cooperação entre diferentes pessoas.
Dimensão especificadora	Essa dimensão é diferente da “especialização”. A especificação consiste na capacidade de aplicar um conjunto de conhecimentos fundamentais à compreensão de um tipo de sujeito ou instituição educativa.

Fonte: Braslavsky, 1999, p.13-14.

Nota-se que as duas primeiras dimensões envolvem, sobretudo, a resolução de problemas ou desafios mais conjunturais, envolvem a compreensão do contexto educativo de forma mais ampla e de processos de intervenção, a partir da compreensão anterior, de forma mais localizada. A terceira e quarta dimensões envolvem mais problemas mais amplos e a última, implica no fato de os professores terem que abandonar a ilusão do domínio integral do conhecimento e venham adquirir a habilidade de inquirição e a capacidade de busca de novas respostas aos problemas encontrados.

Vaillant (2004) alerta para o fato de que, o mesmo que acontece com os professores, se repete com os formadores, ou seja, a crença de que para ensinar o domínio do conteúdo específico é a característica essencial para o desenvolvimento de processos formativos. A docência é assumida sem levar em conta a sua complexidade e é considerada pouco especializada; tampouco é valorizada. A escassa evidência empírica de que se dispõe sobre qualquer produção referente aos formadores, mostra que esses profissionais tendem a usar um estilo de ensino frontal similar ao que receberam ao longo de sua formação, inclusive na formação profissional.

O que um professor deve saber pode ser compreendido como o conjunto de conhecimentos ou saberes que deve ter para ensinar, embora diferentes categorias possam ser adotadas para descrevê-lo (BORGES e TARDIF, 2001). O tipo de ensino e de aprendizagem requerido atualmente exige dos professores que se tornem aprendizes a partir de sua própria prática e a partir de seu entorno, ao invés de apenas adquirir estratégias e atividades (BALL e COHEN, 1999, p.4). Torna-se relevante que sejam flexíveis para re-alocar e redirecionar recursos de diversas ordens de modo a responder às demandas sociais mais amplas; domínio do conteúdo específico; adoção de alternativas metodológicas adequadas; conhecimento sobre os alunos e como aprendem (GATTI, 2000). Por outro lado, segundo Lanier e Little (*apud* Teaching and Teacher Educations, 2005, p.11) no que se refere às características de formadores pode-se afirmar que “embora se saiba que os formadores ensinam professores, a sua composição é fracamente definida e constantemente alterada”.

Um exemplo dessa circunstância é apontado por Zeichner (2005), ao relatar que apesar de alguns formadores de professores iniciantes [mentores] verem o seu papel, sobretudo como um repassar conhecimentos sobre o ensino de boas práticas, lembra que a tarefa da formação também deve incluir no desenvolvimento dos professores a capacidade de exercer seu julgamento sobre quando utilizar práticas específicas e como adaptá-las às circunstâncias peculiares que o ensino exige em cada momento. Ou seja, refletir sobre a prática considerando as peculiaridades contextuais e fazendo as adaptações necessárias para se atingir aos objetivos almejados. Nesse sentido, o formador deve tentar deixar mais específico aos professores que está formando os processos de pensamento e raciocínio que respaldam as práticas na sala de aula. Assim, torna-se importante que a preparação dos formadores passe a considerar aspectos que abordem “como os professores podem implementar suas práticas e tomar decisões em contextos onde há muitas pressões para suprimir a decisão dos professores e ditar as regras que eles devem seguir” (ZEICHNER, 2005, p.118).

Formadores de professores precisam, ainda, “saber como se dá a aprendizagem de professores e como os professores vão adquirindo vários tipos de conhecimentos ao longo do tempo” (DARLING-HAMMOND e BRANSFORD, 2006, p.119), o que nos remete às diferentes fases da carreira que caracterizam a profissão docente. Desta forma, os conhecimentos que formadores devem ter vão além dos conteúdos para o ensino e se voltam mais para o aspecto pedagógico da formação. Devem refletir toda a complexidade das crenças dos professores para que ao pensar

em processos formativos, possa influenciar as práticas e o desenvolvimento de disposições dos docentes para uma postura mais reflexiva.

As pesquisas realizadas por Pesce (2004 e 2005), considerando a base de conhecimento de formadores, indicam que um formador deve ser capaz de integrar as diversas áreas de conhecimento, numa perspectiva inter e transdisciplinar; refletir sobre sua ação pedagógica, o que demanda intuição, criatividade, capacidade de sistematização de conceitos e reflexão crítica; articular teoria, prática e pesquisa; desenvolver seu trabalho tendo como base o princípio da flexibilidade curricular; conceber a docência na perspectiva de profissionalização da educação; promover a autonomia compartilhada dos professores, em seus locais de trabalho; situar os professores em formação como aprendizes ativos e protagonistas do seu processo de desenvolvimento profissional; enfim, atuar como co-participantes do processo no qual estão envolvidos e apresentar as concepções compatíveis com o uso das tecnologias, na prática educativa.

Lamy (2003), por sua vez, ampliando a discussão sobre a base de conhecimento dos formadores, indica que o aspecto fundamental para o desempenho dessa atividade é o “saber racional” (p.42), composto de um conjunto de conteúdos tendo em vista os seguintes “pólos de conhecimentos”: a) concepção e organização pedagógicas, material dos estágios e a construção de situações de formação – o que implica o domínio de conhecimentos teóricos e práticos voltados para a atividade formativa; b) gestão de grupos em formação – que implica considerar técnicas referentes à aprendizagem de adultos; c) avaliação e seus diferentes paradigmas – que inclui voltar a formação para a construção de conhecimentos sobre avaliação em geral e de uma cultura de avaliação pelos professores bem como a auto-avaliação; d) relação de ajuda incluindo técnicas de entrevistas e um trabalho de acompanhamento dos professores e das equipes em formação; e) conteúdos que ajudem a se tornar um formador reflexivo, capaz de analisar a própria prática; as funções, significados e impactos de suas ações formativas, sua identidade profissional e sua profissionalidade.

Embora o conjunto de habilidades requeridas seja bastante amplo, o olhar do formador para o seu local de trabalho e para os seus professores parece predominar de forma unânime, contudo, em nenhum momento aparecem alternativas de como o formador pode construir tais conhecimentos no contexto escolar. Isto é, que caminhos ele pode tomar como referencia para colocar em prática tais saberes (como fazer) de modo a ter e, também, promover o desenvolvimento profissional de seus pares no

local de trabalho.

Nesse sentido, os processos formativos dos formadores deveriam envolver as representações que têm sobre ensinar, formar e aprender e a articulação desses três componentes, além de um trabalho sobre as diferenças existentes entre ensinar alunos e ensinar professores a ensinar. Alguns autores apontam que aos formadores cabe o desempenho de um papel duplamente complexo, uma vez que devem apoiar a aprendizagem sobre o *ensino* e ao fazer isso, por meio do ensino ministrado devem também oferecer modelos do papel docente. Os formadores, intencionalmente ou não, ensinam seus alunos (professores) ao mesmo tempo em que ensinam a ensinar. Assim, torna-se importante atentar para o fato de que as “habilidades, expertise e conhecimento [dos formadores] sejam cuidadosamente analisados, articulados e comunicados para que os papéis dos formadores sejam bem delineados e compreendidos como atividade profissional” ainda que no contexto da escola básica (Teaching and Teacher Educations, 2005, p.110).

Dado a escassez de pesquisas é difícil precisar quais os saberes ou conhecimentos devem fazer parte do repertório de um formador. Diante dos achados, observa-se que eles partem dos conhecimentos da docência e se expandem abrangendo, entre outros, mais os aspectos pedagógicos da docência e o público alvo de suas ações que agora passa a ser sujeitos adultos, ou seja, os professores. Desta forma, considerando a formação do formador como um processo contínuo de autoformação, que envolve dimensões individuais, coletivas, organizacionais e que é desenvolvido em contextos e momentos diversificados, é possível assumir que, teoricamente, as mesmas explicações referentes ao aprender a ensinar que as pesquisas atuais vêm apontando em relação a processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em geral, valem para o formador.

A partir desta explanação, tomando como referência o público alvo da pesquisa (os formadores da educação básica), um desafio adicional ao se pensar processos formativos para os formadores que superem algumas das dicotomias apresentadas, considerando a posição teórica assumida, é valorizar o potencial da educação a distância como possibilidade real de investimento no desenvolvimento profissional dos formadores em seu local de trabalho, assim como trabalhar a partir de uma metodologia adequada para que a proposta formativa favoreça a aprendizagem profissional da docência ponderando as crenças, as concepções e os conhecimentos de cada sujeito envolvido.

Retomando o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Delors (2003, p.160) aponta que os programas de formação continuada devem ocorrer de modo que os professores possam recorrer a eles freqüentemente, sendo “um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos”. Nesse caso, a EaD “pode ser uma fonte de economia e permitir com que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial”.

Assim, a educação a distância, via internet, é tida como uma alternativa para a formação continuada no contexto de trabalho dos formadores. Com a articulação dos recursos de informática e das tecnologias da informação e comunicação (TIC) há a possibilidade de especialistas promoverem processos formativos, assessorar e acompanhar o formador, em seu local de trabalho, independente da distância geográfica que os separa, bem como da carga horária cumprida por cada um em sua jornada de trabalho cotidiana. Adicionalmente, com a EaD é possível a criação de espaços que possibilite a interação e troca de experiências entre formadores e seus pares ainda que estejam em diferentes locais, de modo que possam se apoiar mutuamente considerando suas necessidades e interesses, tendo a oportunidade de construir e reelaborar novos conhecimentos, sistematicamente. Sob essa perspectiva, são apresentadas considerações sobre a EaD, suas peculiaridades e o uso de seus recursos na formação continuada de professores.

2 Educação a Distância (EaD): algumas considerações sobre um campo em construção

A educação a distância (EaD) não é um fenômeno recente. Segundo Litwin (2001) a história da EaD remete ao final do século XIX, antecedendo em muito a utilização das atuais tecnologias e articulando-se aos diferentes pressupostos teórico-metodológicos até hoje existentes. Ao analisar a sua evolução histórica, nota-se que a educação a distância tem uma relação muito próxima à revolução na transmissão de mensagens: a escrita, a impressora, a correspondência, o telefone, o rádio, a televisão e agora a internet.

Entre as décadas de 1960 e 1970 a EaD apresenta uma forte expansão tanto no que tange ao terreno prático quanto no aspecto teórico. Criam-se as maiores instituições de educação a distância no mundo (Open University, UNED/Espanha, Universidade Indira Ghandi/Índia, entre outras) e autores como Moore (1977), Peters (1981), Holmberg (1983) e Keegan (1983), lançaram bases teóricas para se pensar a educação a distância. Para eles, as explicações iniciais da EaD tinham por base a

idéia de que seria um processo educativo voltado para a constituição da autonomia e independência dos alunos, ou como definia Peters (1981) um processo de massificação educativa fundada em processos industrializados de ensino.

No Brasil, de acordo com Niskier, citado por Pesce e Bräkling (2006), um dos primeiros registros consta da década de 1970, portanto, a história da EaD antecede a chegada das tecnologias contemporâneas. A novidade é que, até então, esta modalidade era questionada em termos qualitativos, por se voltar a segmentos sociais menos favorecidos e somente com a incorporação do meio virtual e da telemática, a EaD passou a abarcar iniciativas e programas não periféricos de formação.

No entanto, o fato que se colocava (e ainda hoje se mantém) como preponderante na criação de processos educativos a distância é relativo aos avanços tecnológicos vividos nas últimas décadas. Se na década de 1970 as tecnologias da aprendizagem possibilitaram o desenvolvimento de uma série de processos mais massificadores de ensino, respaldados por uma abordagem comportamentalista (processo-produto), atualmente as sociedades vivenciam uma sucessão de rupturas que têm por base a crescente “tecnologização” dos processos de trabalho e da comunicação, que acabaram por repercutir também nas instituições educativas.

Com o advento das tecnologias da informação e comunicação (TIC), como ferramentas que favorecem cada vez mais o trabalho em contextos educativos, possibilitando a concepção de uma forma dinâmica, autônoma e criativa de aprender, permitindo a construção de novos conhecimentos com a mediação de um professor, e do crescente acesso da população aos microcomputadores e as redes de Internet⁴⁴, o processo de aquisição e divulgação do conhecimento se ampliou de forma considerável e a educação a distância tomou novo impulso a partir de meados da década de 90 do século XX. Dessa forma, o desenvolvimento das TIC alterou o modo de ver e ser no mundo praticamente de todas as pessoas, uma vez que afeta o trabalho, a vida cotidiana, o conhecimento e a aprendizagem.

Segundo Almeida (2005, p.1),

A incorporação das TIC pela EaD tornou essa modalidade educacional mais complexa devido a algumas características como:

⁴⁴ A Internet constitui-se num amplo campo de busca por informações, documentos, textos, artigos diversos, notícias, programas etc., tendo potencial para agradar um público bastante amplo e diversificado. Mais do que isso, ela possibilita interação virtual à distância e a construção de comunidades de aprendizagem formadas por pessoas das mais diversas culturas e procedências. Ela permite a cada pessoa integrar-se num grupo, construir redes relacionais, envolver-se numa comunidade de comunicação, colocando-se em contato com outros e construindo/reconstruindo a própria identidade.

propiciar a interação das pessoas entre si, das pessoas com informações disponibilizadas e com as tecnologias em uso; ampliar o acesso a informação atualizada; empregar mecanismos de busca e seleção de informações; favorecer a mediação pedagógica em processos síncronos ou assíncronos; criar espaços para a representação do pensamento e a produção de conhecimento.

Entre estas características, merece destaque a narrativa escrita (registro) devido à possibilidade de recuperação instantânea e contínua da informação que possibilita a revisão e reformulação constante dos processos em EaD. A interatividade inerente às TIC potencializa a criatividade, a expressão do pensamento, a interação e a troca de experiências. Contudo, a tecnologia em si mesma não é condição suficiente para a criação inovadora ou para garantir a qualidade do ensino nessa modalidade educativa (ALMEIDA, 2005).

Ao longo dos anos, observa-se um movimento contínuo e sistemático de expansão e consolidação da EaD, não apenas no aumento no número de matrículas e alunos, mas também com a introdução de TIC que têm facilitado a interação entre alunos e professores, entre os próprios alunos e entre os alunos e os conteúdos. Com os avanços no uso das TIC, especialmente da Internet, por meio do uso integrado de diferentes recursos (e-mail, chat, transmissões em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, etc.) é possível viabilizar ambientes de aprendizagem com facilidade para o acesso a informações atualizadas, possibilitando maior flexibilidade de estudo.

No que se refere à formação de professores observa-se que no Brasil as iniciativas em EaD, mediadas pela internet, tiveram início no final da década de 1990 com o oferecimento de uma série de cursos de extensão, especialização e graduação *online*. Embora recente, tem se disseminado rapidamente a cultura da formação a distância e o investimento público nesse sentido tem aumentado, especialmente nos últimos tempos, com a iniciativa do MEC de promover e financiar a Universidade Aberta do Brasil. Além, da existência de ações e diversos programas⁴⁵ intersetoriais e interministeriais, para a universalização do acesso à informação e inserção do Brasil na sociedade tecnológica, como indica Almeida (2008).

Segundo Taylor (2001), ao nos debruçar sobre a história da educação a distância é possível identificar cinco modelos (ou gerações, como define o autor) distintos dessa modalidade ao longo do tempo, como detalhado no Quadro 5.

⁴⁵ Por exemplo, o Programa Inclusão Digital, que executa o Projeto Cidadão Conectado – Computador para Todos; o Projeto Um Computador por aluno (UCA) entre outros (ALMEIDA, 2008, p.120).

Quadro 5: Modelos que marcam a EaD segundo Taylor.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	CARACTERÍSTICAS
Geração 1: Modelo por correspondência	Baseia-se fundamentalmente na produção e distribuição de materiais impressos via correio. É um modelo bastante flexível de estudo, porque cada aluno se organiza em seu tempo, lugar e ritmo para a execução das atividades. Contudo, não há interação entre os alunos e pouca ou nenhuma comunicação com os professores.
Geração 2: Modelo multimídia	A segunda geração acrescenta aos materiais impressos, outras tecnologias, por exemplo, áudio e vídeo, que melhoram a apresentação do conteúdo. Mas, ainda sem nenhuma ou pouca interatividade. A flexibilidade ainda é mantida neste modelo.
Geração 3: Modelo de tele-aprendizagem	Recursos tecnológicos são incorporados ao ensino, como audioconferência e videoconferência, mas perde-se a flexibilidade e, em alguns casos, até mesmo a qualidade na preparação dos conteúdos de estudo. Porém, ganham em interatividade.
Geração 4: Modelo flexível de aprendizagem	Adicionam-se a todos os recursos anteriores as multimídias interativas e sua principal característica consiste no acesso aos recursos de estudo por meio da internet e às TIC. Apresenta alta flexibilidade, boa qualidade e interação. É fortemente marcada por sua interatividade nos processos de comunicação (um a um; um a muitos) muito utilizado atualmente.
Geração 5: Modelo inteligente e flexível de aprendizagem	São usados sistemas multimídia online, acesso a recursos e materiais pela internet, uso de sistemas de auto-resposta por meio de TIC e acesso a serviços a partir de portais institucionais.

Fonte: Taylor, 2001.

O autor apontava em 2001, para a possibilidade de uma sexta geração integrada pelos *Automatic Virtual Environments*, sistemas de realidade virtual de múltiplas projeções que unificam imagem em três dimensões e som, possibilitando aos alunos a imersão em um mundo virtual, gerado por computadores em tempo real. Hoje esse sistema já é uma realidade e podemos tomar como exemplo, o *Second Life*.

Contudo, definir educação a distância ainda é um desafio premente em razão da diversidade de suas características (denominações, estrutura, metodologia e organização, por exemplo), pois refletem não apenas definições conceituais, mas as realidades educativas e respectivas visões de mundo. Diferentemente da área de formação de professores que tem um campo de estudo configurado, a educação a distância caminha nesse sentido, tendo em vista os inúmeros esforços empreendidos nos últimos tempos por pesquisadores de diferentes áreas. No intuito de visualizar um panorama da produção teórica sobre EaD e suas principais tendências em cada período histórico, foi organizado o Quadro 6, para a partir do qual é possível localizar a posição assumida por educação a distância nesta investigação.

Quadro 6: Panorama da produção teórica sobre da EaD e respectivas tendências ao longo do tempo

DÉCADA	TOTAL DE DEFINIÇÕES	PRINCIPAIS AUTORES	FOCO DAS INVESTIGAÇÕES
1960	2	Wedemeyer (1961); Dohmem (1967).	O foco dos trabalhos esteve mais ligado a autonomia e independência dos alunos. A EaD começa a se definir por meio do conceito de separação física.
1970	5	Peters (1973); Moore (1973); Holmberg (1977); Sarramona (1979) etc.	Visualiza-se o surgimento do modelo fordista de EaD, marcado pela racionalização, divisão de trabalhos, mecanização, centralização etc (KEEGAN, 1986). Peters considera que a EaD “só pode ser rentável se o número de alunos matriculados é alto”. O princípio da economia da escala humana é utilizado desta perspectiva para justificar os custos (GONZALEZ, 2002). O ensino tem como foco dois eixos: o ensino tradicional e o ensino industrializado.
1980	13	Alcalá (1980); Henri (1985); Holmberg (1985); Ibanês (1986); Perry e Rumble (1987), etc.	Observam-se ao longo da década de 1980 três principais orientações teóricas: 1) modelo industrial fordista; 2) modelo centrado na comunicação (mais flexível porque passa a considerar a comunicação bidirecional – de mão dupla - como um dos principais elementos no processo de ensino-aprendizagem); 3) modelo que considera a importância do processamento didático dos materiais do estudo.
1990	17	Moore e Kearsley (1996); Pretti (1996); Brasil (1998); Garrison e Shale (1999); Landim (1999)	Os anos de 1990 parece representar um período de amadurecimento conceitual da EaD e é possível perceber uma consolidação no modelo focado na comunicação e na comunicação bidirecional. Por exemplo, Holmberg (1995) define a EaD como uma variada gama de formas de estudo, pautada na teoria didática da conversação usando o conceito de comunicação não imediata, sendo que esses processos de comunicação são reforçados mediante a elaboração de materiais de apoio. Keegan (1991), por sua vez, define EaD a partir de suas características (a separação física entre professor/aluno que a diferencia do ensino presencial); a influência da organização educacional (planejamento, sistematização, organização dirigida etc) que a diferencia da educação individual; o uso dos meios técnicos de comunicação, preferencialmente impressos, para interligar professores/alunos/conteúdos; previsão de uma comunicação de via de mão dupla entre professor/aluno; encontros ocasionais com propósitos didáticos ou de socializações. Garrison (1993) a define visando superar a separação entre professor/aluno, propondo uma forma de comunicação bidirecional que permita a essa diáde o diálogo e a colaboração: as ferramentas de comunicação eletrônica passam a ser fortemente utilizadas como meio para se obter conhecimentos através dos debates e diálogos. Por fim, Moore (1996) propõe uma teoria de EaD com duas dimensões: “comunicação transacional” (espaço gerado pela separação entre aluno e o professor, que pode levar à perda de compreensão) e “autonomia do estudante” (está relacionado à primeira dimensão, na medida em que os materiais disponíveis para o ensino são bem estruturados, os alunos precisarão de menos autonomia; por outro lado, se o programa de ensino e respectivos materiais estiverem pouco estruturados o alunos precisará de mais autonomia para aprender.

Anos 2000	Galindo (2000); Holmberg (2000); Prado e Valente (2002); Brasil (2005); UNESCO (2006).	Observa-se a ampliação dos focos da EaD, por meio de diferentes abordagens apontadas anteriormente, mas principalmente o aprimoramento da articulação do uso das TIC e do suporte digital da Internet na promoção de processos formativos e construção de conhecimento na “formação de um leitor crítico e criativo, capaz de produzir e estimular a produção nas diversas mídias” (NEVES e MEDEIROS, 2006, p.22). Segundo Prado e Valente (2002) é possível identificar a existência de três abordagens educativas em EaD: <i>Broadcast</i> (utiliza os meios tecnológicos para entregar informações aos aprendizes não prevê interação entre professor-aluno, nem entre alunos. Está pautado no modelo tutorial, em que a informação é organizada em uma seqüência pedagógica particular e é apresentada ao aluno precisamente nessa seqüência. Por não prever interação, esta abordagem é bastante eficiente para difundir informação para um grande número de alunos), <i>Sala de Aula Virtual</i> (utiliza recursos telemáticos para criar uma versão virtual da escola tradicional. O professor é o detentor da informação e apenas a transmite ao aprendiz que deve armazená-la ou processá-la e convertê-la em conhecimento. Há uma maior interação entre o formador e o aprendiz) e <i>Estar Junto Virtual</i> (oferece condições para implantar situações muito favoráveis para a construção do conhecimento e exige do participante envolvimento, acompanhamento e assessoramento constantes. Ao professor cabe propor uma situação-problema aos alunos, a partir da qual possam iniciar o processo de um aprender com o outro, por meio de um processo reflexivo, de forma que todos possam pensar sobre seu fazer cotidiano, compartilhando “no” e “com” o grupo experiências, dúvidas, hipóteses e avançando na compreensão e sistematização de saberes.
----------------------------	--	--

7

Entre a década de 1960 e o mundo globalizado de hoje existem grandes diferenças e a própria EaD assume novos significados. Atualmente, questiona-se inclusive, a pertinência ou não do termo “a distância”, uma vez que esse termo não pode ser mais compreendido como distância puramente física ou geográfica. Com a utilização das TIC muitas fronteiras foram ultrapassadas.

Todavia, Almeida (2003) alerta para o fato de que alguns termos atualmente são usados indistintamente ao referir-se à educação a distancia, porém, possuem especificidades dadas às formas como esses ambientes são incorporados ao processo educacional. Para tanto, a autora distingue três termos comumente usados como equivalentes, nos permitindo maior clareza e compreensão da modalidade de EaD no contexto atual.

A **educação a distância** pode se realizar pelo uso de diferentes meios (correspondência postal ou eletrônica, rádio, TV, computador, internet etc) técnicas que possibilitem a comunicação e abordagens educacionais; baseia-se tanto na noção de distancia física como na flexibilidade do tempo e na localização do aluno em qualquer espaço; **educação on-line** é uma modalidade de educação a distancia realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncrona ou assíncrona. Pode utilizar a internet para distribuir rapidamente as informações ou fazer uso da interatividade propiciada pela internet para concretizar a interação entre as pessoas, cuja comunicação pode se dar de acordo com distintas modalidades comunicativas (comunicação um a um; comunicação de um para muitos; comunicação de muitas pessoas para muitas pessoas); **e-Learning** é uma modalidade de educação a distancia com suporte na internet que se desenvolveu a partir de necessidades de empresas relacionadas a treinamento de seus funcionários, cujas práticas estão centradas na seleção, organização e disponibilização de recursos didáticos e hipermediáticos (ALMEIDA, 2003, p.332).

Moran (2003, p.39) define a educação *online* como:

[...] o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência. A educação *on-line* acontece cada vez mais, em situações bem amplas e diferentes [...], dos cursos regulares aos cursos corporativos. Abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico – passando por cursos semipresenciais – até os cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela Internet.

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem assume um caráter mais flexível e com maior nível de interação entre os sujeitos envolvidos. Se na década de 1970 essa modalidade de ensino e aprendizagem se consolida como alternativa pedagógica (Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia – IRDEB, com o

projeto Minerva – 1969/70; Projeto SACI – Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares - 1972; projeto LOGOS – 1973; Projeto Ipê – 1984; SEED⁶³, 1996), por outro lado, com a incorporação das TIC, embora essa modalidade educativa se torne mais complexa, a interatividade inerente a ela potencializa a criatividade, a expressão do pensamento e a interação. Segundo Alonso (2005, p.17) “tal fato vincula-se às possibilidades do uso mais intenso de TIC que permitiram ‘encontros’, interlocuções e, mais recentemente, interações entre alunos/ professores/ tutores”.

Observa-se que os processos educativos mais tradicionais já “não dão conta” de formar o contingente necessário de pessoas para um mundo em transformação. Além disto, as novas funções técnicas geradas pela utilização mais massiva e intensa da tecnologia não têm sido atendidas, do ponto de vista formativo, por essas mesmas instituições. Somos hoje convidados, ou forçados, a pensar em processos educativos que ultrapassem as instituições de ensino mais tradicionais, ou em propostas que apresentem como possibilidade a criação de novos ambientes de aprendizagem, onde a relação presencial professor/aluno seja transcendida.

Quando tratamos da educação a distância, geralmente, se suscitam discussões em torno do *como* se realiza um processo educativo onde os contextos e personagens tradicionais, como sala de aula, professores e alunos, não estão materializados nos modelos que conhecemos, e quando alunos e professores não estão realizando seus papéis educativos em um mesmo espaço e tempo. Com a EaD, esses “papéis” continuam a existir, assumindo peculiaridades distintas daquelas que conhecemos no ensino presencial, igualmente os contextos, que passam a ser digitais⁶⁴, como é o caso da Internet.

Entretanto, as possibilidades proporcionadas à educação a distancia pelas TIC tanto podem aperfeiçoar processos de ensino centrados em métodos instrucionais

⁶³ Secretaria de Educação a Distância (SEED) que “formula e implementa, em todos os níveis e modalidades de ensino, políticas de universalização e de democratização da educação e do conhecimento, por meio da infoinclusão e de programas de formação inicial e continuada a distância” (BRASIL, 2004, p.25). Desde então, a SEED desenvolve vários programas e projetos voltados à formação inicial e continuada de professores, por exemplo: Portal de Domínio Público, DVD Escola, TV Escola; Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), e-Proinfo, Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício (Proformação), RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação, Universidade Aberta do Brasil (UAB) entre outros.

⁶⁴ Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADA) são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas TIC (ALMEIDA, 2003, p.331). Também conhecido como ciberespaço, pode ser considerado, como uma possibilidade para a estruturação de contextos de formação *online* constituídos a partir de uma abordagem que privilegie a interação entre os sujeitos, as tecnologias e conteúdos abordados no curso. Nesse contexto, alguns pressupostos para a interação são redefinidos processualmente, já que não se exige a presença física entre interlocutores para que o diálogo aconteça.

(transmissão de conhecimentos), quanto podem promover atividades que envolvam fortemente a interação e a construção de conhecimentos, por exemplo, criando-se espaços digitais de autoria coletiva.

Almeida (2005) alerta para o fato de que para se definir um programa de EaD, antes de se decidir as tecnologias de suporte há de se pensar no aspecto pedagógico do processo. Ou seja, considerar as intenções, objetivos, condições contextuais, incluindo as condições de aprendizagem dos alunos e suas possibilidades de acesso às tecnologias, os conteúdos e as estratégias a desenvolver. A complexidade desse processo evidencia que não há uma tecnologia que solucione todas as situações educacionais. Destaca, ainda, que “os objetivos educacionais e as necessidades contextuais são as referências indicadoras para se identificar as tecnologias e abordagens educacionais mais adequadas” (ALMEIDA, 2005, p.75).

É necessário considerar, também, que a EaD na constituição de sistemas e ambientes educativos, possibilita a integração/interação de meios variados para que o diálogo possa ocorrer. Há que se investir na criação de diferentes meios e linguagens que entrelaçam forma e conteúdo na representação de fatos, fenômenos, conceitos, informações, objetos e problemas em estudo. Da mesma forma, docentes e alunos devem ser considerados sujeitos ativos da aprendizagem, comunicação, interação, seleção, articulação e representação de informações.

Para se trabalhar com EaD numa perspectiva que considere o aluno como co-responsável na construção de seu próprio conhecimento, não adianta criar e/ou mudar sistemas, *layouts* e suas formas de organização se o formador não mudar suas concepções e crenças a respeito da dicotomia entre educação presencial e educação a distância, não investir na compreensão de metodologias e estratégias de trabalho que lhe permitam trabalhar nesta modalidade educativa, considerando as peculiaridade do contexto, das ferramentas, linguagens e recursos selecionados para este fim. É preciso compreender a diferença entre as duas modalidades educativas, considerar suas especificidades, analisar sua potencialidade e suas limitações em função dos objetivos que se almeja, além de reconhecer a importância das TIC e dos benefícios que a mudança pode oferecer. E, mais do que isto, que queiram atuar nessa forma de trabalho sem distâncias e sem barreiras de espaço e tempo. Contudo, há uma exigência muito maior do formador nesse processo, uma vez que além de acompanhar e assessorar o aprendiz, é necessário compreender como as relações se estabelecem de modo a promover aprendizagens mútuas. É preciso estabelecer um diálogo permanente de modo que as idéias sejam discutidas, redirecionadas,

implementadas e avaliadas, o que se torna um desafio diante do público que se recebe, considerando a diversidade de experiências, conhecimentos e competências.

Além disso, para organizar um processo de formação nessa perspectiva, torna-se indispensável que se viabilize a participação de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais especializados em diferentes áreas, uma vez que são diversas as ações a serem desencadeadas para o seu desenvolvimento com qualidade, por exemplo, da mediação pedagógica, do sistema de acompanhamento, da produção de materiais didáticos, etc.

Desta forma, entre as diversas modalidades de educação a distância apresentadas anteriormente, optou-se por trabalhar nessa investigação com a educação *online*, pelo seu potencial em favorecer o desenvolvimento do pensamento, a autonomia, o compartilhamento de saberes, a aprendizagem ao longo da vida, a comunicação rápida entre as pessoas (síncrona ou assíncrona), a construção coletiva de estratégias e materiais de trabalho etc. Foi elaborado um programa de desenvolvimento profissional considerando os formadores da educação básica, participantes da pesquisa, como colaboradores e co-responsáveis pelo processo mediado pela internet, buscando considerar suas concepções e práticas sobre ensino, aprendizagem e formação, tendo a escola como centro da proposta. Pois, o foco do trabalho se volta para as demandas dos formadores tendo em vista seu contexto de atuação tal como percebido e relatado por eles. Esse processo se pautou numa abordagem construtivo-colaborativa de pesquisa-intervenção⁶⁵ (Cole e Knowles, 1993), cujas principais idéias foram sistematizadas por Mizukami *et al* (2002), considerando a abordagem *Estar Junto Virtual* por desenvolver-se no Ambiente Digital de Aprendizagem (ADA) do Portal dos Professores da UFSCar.

Por fim, ao finalizar essas considerações que teve como intuito estabelecer um diálogo entre as duas áreas de conhecimento sem a pretensão de esgotá-la, nem mesmo junta-las para que suas peculiaridades fossem preservadas de modo a facilitar a compreensão do leitor das razões pelas quais se optou pelo investimento na temática aqui investigada. Ao analisar o contexto da formação de professores, nos damos conta da quantidade de planos, programas, cursos e ações dirigidas à formação continuada dos educadores. Estas ações, na maioria das vezes, são muito diferentes porque são organizadas por diversas instituições (Universidades, Empresas, Sindicatos, instituições públicas e privadas etc), as necessidades formativas, interesses e os participantes também são diferentes. Essa diversidade de opções de

⁶⁵ Esta abordagem será detalhada no capítulo 2.

formação continuada é positiva porque pode atender a diferentes contextos, mas é necessário cuidar para que as propostas formativas não sejam o resultado de ações descontextualizadas e produto de decisões políticas institucionais sem estudo preliminar das necessidades (individuais e coletivas) e dos perfis profissionais (competências gerais e específicas) a quem ela se destina. Na maioria das vezes as propostas de formação são elaboradas sem a participação dos sujeitos implicados na experiência (professores, gestores, entre outros).

Borko (2004) destaca que muitos fatores podem colaborar para o alcance das metas pretendidas nas reformas educacionais, porém as mudanças almeçadas nas salas de aula acabam sendo relacionadas ao professor. Nesse sentido, mudanças tão significativas, entre as quais aquelas apontadas ao longo deste capítulo, requerem uma grande parcela de participação dos professores em relação ao seu aprendizado e serão difíceis de serem alcançadas sem um suporte adequado. Destaca-se aí, mais uma vez, a importância do investimento da preparação dos formadores para garantir esse processo de aprendizagem profissional considerando o contexto de trabalho.

No que se refere às propostas usando tecnologias é preciso ainda mais cautela ao assumir o uso das TIC nos processos educacionais, quer sejam eles de ensino ou formação, pois se percebe a partir das produções analisadas que as referências ao uso das TIC, na educação e na formação de professores, remete à compreensão delas como se tivessem vida própria e assim se tornassem sujeitos das ações humanas, funcionando como a panacéia para a resolução dos problemas educacionais em que nos encontramos. Ao criar, organizar e reproduzir relações sociais, a tecnologia redefine de forma mais intensa e decisiva as idiossincrasias de nossas identidades (individual e coletiva), de tal modo que se faz cada vez mais necessária a reflexão crítica no que concerne a tal processo.

Sobre o uso das TIC nos processos de formação de professores, por meio da educação *online*, é possível desenvolver bons processos formativos com impactos na prática pedagógica do profissional. Contudo, há que se considerar algumas das indicações mencionadas ao longo do capítulo, além de acreditar que processos formativos com qualidade não abrangem grandes massas e devem: ser elaborados para uma população específica, envolver uma equipe de profissionais especialistas (programadores e professores, por exemplo) na condução do processo e apoio de rede, promover a reflexão e não apenas a execução de tarefas etc. Desta forma, não se pode prescindir de cuidados fundamentais na incorporação das TIC pela educação, os quais se refletem no processo de ensino e aprendizagem e interferem no acompanhamento das ações e programas pedagógicos e na formação de professores,

visando a qualidade do processo. Com as ferramentas da informática e os recursos das TIC, aliadas a metodologia adequada de trabalho à educação *online*, é possível dinamizar o conteúdo da formação e torná-los interessante e significativo.

Diante do exposto sobre a formação de professores e do conjunto de ressignificações que a utilização das TIC promove na EaD, torna-se fundamental considerar a relação formação, informação e conhecimento, assim como suas respectivas características na sociedade em que vivemos. Esse exercício, embora “doloroso” é necessário e fundamental para a realidade em estamos inseridos e nos remete a reflexão do próprio significado de “formar” e de “educar” neste contexto em que vivemos.

CAPÍTULO 2

Procedimentos Metodológicos: o aporte orientador na condução da pesquisa

O capítulo 2 faz referência aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, apresentando as bases teóricas que caracterizam a pesquisa-intervenção, o modelo adotado nesta investigação, o contexto em que foi realizada e seus participantes. Ao final descreve o delineamento da pesquisa, os instrumentos de coleta e seleção de dados e os procedimentos de análise dos dados.

1 O aporte teórico-metodológico do estudo

Por tomar os formadores⁶⁶ como “atores” e “autores” do seu próprio processo de formação e valorizar os saberes que eles constroem no local de trabalho essa pesquisa insere-se na tendência que valoriza a formação continuada como desenvolvimento profissional e institucional, conforme aponta Fusari (1988) e Nóvoa (1992), considerando o professor como um profissional crítico-reflexivo (CONTRERAS, 1997).

Assim, delimitado o problema e estabelecidos os objetivos para o trabalho, houve a preocupação com a definição da metodologia a ser empregada, a fim de que pudesse se responder ao que estava proposto. Por se tratar de um processo que implicava intervenção, a metodologia escolhida pautou-se no modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção (COLE e KNOWLES, 1993; MIZUKAMI *et al*, 2003). Este, por sua vez, enquadra-se na matriz teórica da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BICKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Reali *et al* (1995) apontam que uma das características essenciais que define esse modelo é a valorização da prática profissional do professor, e aqui compreendido como formador, como eixo central da análise. Ou seja, esse modelo refere-se a um processo que implica investigar os participantes da pesquisa e suas práticas pedagógicas no intuito de compreender a complexidade dos processos e dinâmicas envolvidos no cotidiano das escolas e nas singularidades de cada sujeito que faz parte deste contexto. É uma tentativa por parte da pesquisadora de olhar, discutir, participar e compreender os processos de ensino e de aprendizagem com os principais envolvidos imersos em seu próprio local de trabalho: a escola de educação básica.

Esse processo implica uma junção íntima do conhecer, do agir, a intensidade e a qualidade do agente e da ação atingem e modificam o ritmo dos trabalhos, assim como dos caminhos trilhados. Há, segundo Desroche (1982), uma identificação dinâmica e fecunda do “ator e do autor”, ou seja, a exigência da realização humana

⁶⁶ Formadores aqui compreendidos como os profissionais que atuam na educação básica, sendo responsáveis pela formação e acompanhamento de professores no âmbito escolar, conforme definido na introdução.

integral, harmoniosa e criativa brotará sempre da ação precedida, acompanhada e seguida pela reflexão inserida na ação, recebendo dela o influxo que vem da realidade vivida.

Cole e Knowles (1993) salientam que a principal distinção entre os modelos tradicional e mais atual de pesquisa sobre o desenvolvimento profissional de professores é a relação estabelecida entre o pesquisador e o pesquisado. No modelo atual são envolvidos aspectos subjetivos do formador por meio do uso de técnicas, por exemplo, como as narrativas. Atribui-se ainda, importância significativa às relações estabelecidas entre a díade (pesquisador/pesquisado) que é marcada por processos multifacetados e sem o estabelecimento de uma hierarquia de saberes.

Trabalhar com o procedimento de pesquisa-intervenção implica em conhecer a realidade em que os participantes da pesquisa atuam, o que pensam, o que fazem e porque o fazem para, *colaborativamente*, refletir com eles sobre os fenômenos educativos, dilemas vividos e, quando necessário, *construir* formas de enfrentamento das dificuldades de modo que considerem as peculiaridades da realidade de seu contexto escolar e sua respectiva comunidade (COLE e KNOWLES, 1993).

Um dos grandes desafios de se trabalhar sob essa perspectiva de pesquisa é que as decisões da ação formativa e investigativa são processuais e construídas a partir de situações concretas da realidade dos sistemas de ensino aos quais os participantes estão inseridos exigindo diálogo permanente, ações compartilhadas e pautadas nas experiências e nos repertórios dos diferentes atores.

Desta forma, esse tipo de pesquisa não tem um delineamento configurado de forma detalhada e controlada *a priori*, mas se constrói processualmente, tendo como eixo o problema sob investigação. As estratégias, ao mesmo tempo de ação e de investigação, concebidas e desenvolvidas ao longo do processo investigativo objetivam oferecer respostas ao problema da pesquisa e informações imprescindíveis para tomada de decisões sobre os próximos passos a serem tomados “na” e “para” a continuidade do projeto. Assim, compreendendo este como um projeto de natureza mais aberta, onde cada formador constrói seus próprios caminhos a partir de um problema geral e questões específicas relacionadas ao seu contexto de trabalho tendo os pares como parceiros para auxiliá-lo na reflexão de intervenções para sua ação junto aos professores na escola.

A colaboração entre os envolvidos enfatiza a importância de se estabelecer propósitos e interpretações múltiplas, no sentido de que todos são parceiros e co-responsáveis pelo desenvolvimento do processo independente dos papéis que ocupam (agente comunitário, coordenador pedagógico, diretor, supervisor de ensino

ou pesquisadora). Sempre um membro do grupo poderá ter uma contribuição a partilhar que pode estar direcionada a um indivíduo ou ao coletivo.

Nesse caso, o sentido construtivo do trabalho se dá a partir do pressuposto de que o ensino é compreendido como em permanente desenvolvimento. As situações consideradas difíceis exigem do grupo a tomada de decisões e a construção de soluções coletivas (COLE e KNOWLES, 1993).

Para Cole e Knowles (1993, p.484) trabalhar com este tipo de estratégia investigativa requer “(...) um investimento substancial de tempo e energia por parte de ambos os envolvidos”; além disso, é um processo que necessita de diálogo e negociação permanente. Trata-se, portanto, de um tipo de abordagem que supõe o trabalho em colaboração; implica o desenvolvimento de inúmeros procedimentos que favoreçam um processo de parceria e de aprendizagens mútuas em que possa se criar uma cultura de análise das práticas profissionais dos formadores no intuito de possibilitarmos reflexões e/ou re-encaminhamentos em suas práticas cotidianas no contexto escolar. Essa perspectiva inclui também a investigação sistemática das conseqüências dos trabalhos realizados no sentido de mudança das relações sociais no contexto da comunidade investigada (ALDENAM, 1989).

Investir na construção e consolidação da base relacional ao longo do processo, também, se constituiu como um desafio na intervenção e um fator de muita importância para que houvesse interação entre os pares, compromisso e articulação de ações comuns entre participantes do programa no decorrer do tempo de modo que o grupo se reconhecesse como tal e cujo sentimento de *pertença* possibilitasse o estabelecimento de relações mais estreitas e não apenas periférica entre os membros.

Em linhas gerais a pesquisa colaborativa pode ser compreendida como compondo um diálogo articulado entre a pesquisadora e formadores voltado para a investigação e construção de novos conhecimentos e, também, para a busca de soluções a problemas concretos de ordem prática do cotidiano escolar (MIZUKAMI *et al*, 2003), . Esse tipo de investigação tem sido desenvolvida em vários contextos (CLARK *et al* 1996; PIMENTA, 2005, MIZUKAMI *et al.*, 2003; TRIPP, 2005) e se baseia no método da pesquisa-ação entendida como forma de intervenção contínua no sistema investigado (THIOLLENT, 1994), que comporta formas específicas e de definições com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informações. Sua realização implica os seguintes elementos: 1) colaboração; 2) foco em problemas práticos; 3) ênfase no desenvolvimento profissional; 4) compreensões mútuas e consenso, tomada de decisão democrática e ação comum (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2007).

O sentido de pesquisa colaborativa, entretanto, não é consensual entre diversos pesquisadores e pode variar, tendo como características básicas: 1) a busca de compreensão e participação em todas as fases de todos os participantes e a responsabilidade partilhada para mapear, compreender e buscar soluções aos problemas identificados; 2) o envolvimento na definição das questões de pesquisa, metodologia e redação dos resultados; 3) a consideração da especialidade de cada participante; 4) o trabalho conjunto num esquema de trocas e ajuda mútua (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2007).

Spink (1976) declara que a “pesquisa-ação é a fusão da pesquisa e assessoria”, pois se caracteriza por uma relação ativa e explícita entre os pesquisadores e os responsáveis pela ação numa área específica. Complementarmente, Desroche (1982) indica quatro aspectos essenciais na concepção da pesquisa-ação:

a) *Relação de reciprocidade que se estabelece entre atores e autores*, alertando que o grande desafio da pesquisa-ação consiste em estabelecer um compartilhamento da produção do conhecimento entre pesquisadores e atores da situação investigada e/ou em transformação (p.35).

b) *Conjugação de três aspectos: explicação, aplicação e implicação*. Esclarece que a pesquisa-ação tem um grau de complexidade superior ao de um procedimento de coleta de dados ou de uma técnica de planejamento e aponta os três aspectos como definidores do objeto da pesquisa ação: a **explicação** caracteriza a finalidade da investigação científica; a **aplicação** se volta para a resolução de problemas; a **implicação** refere-se aos relacionamentos entre pesquisadores e atores (p.36).

c) *Tipologia de formas de participação nos dispositivos de pesquisa-ação*. A partir da combinação dos três aspectos citados anteriormente o autor constrói uma tipologia com oito graus de participação na pesquisa: integral, aplicada, distanciada, informativa, espontânea, usuária, militante, ocasional/improvisada (p.49).

d) *Possibilidade de articulação das dimensões individual e coletiva entre autores e atores e referencia à autobiografia dos autores*. Ou seja, ele considera que nem sempre a pesquisa-ação é um processo coletivo de investigação.

Desta forma, a partir do trabalho colaborativo em que os formadores e a pesquisadora atuam como parceiros para compreender um dado tema/problema da realidade vivenciada nas escolas de educação básica, os formadores podem examinar criticamente o contexto de sua comunidade escolar, desenvolver, implementar intervenções e avaliá-las possibilitando a promoção do seu desenvolvimento profissional e a construção de novos conhecimentos de modo individual e coletivo (HARGREAVES, 1999).

Em termos metodológicos entende-se que a apreensão da prática reflexiva envolve, em algum sentido, a busca de informações internas e externas aos sujeitos à qual se refere, por meio de atividades que facilitem a emergência de seus conhecimentos e crenças (CLANDININ e CONNELLY, 2000). Nesse sentido, para a pesquisa foram utilizadas para a coleta de dados, fundamentalmente, narrativas escritas.

Neste caso, considera-se que essas narrativas são uma forma de saber que possibilita a caracterização, compreensão e representação da experiência humana (VAZ, MENDES e MAUÉS, 2001). Segundo Cunha (1997) o sujeito, ao organizar suas idéias para o relato, reconstrói sua experiência de forma reflexiva, o que lhe oferece novas bases para a compreensão de sua prática. Ao contar sua experiência, os sujeitos precisam lidar com suas crenças, expectativas e, ao falar do passado, também conseguem anunciar novas possibilidades e intenções, “(...) assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência” (p.5). Portanto, as narrativas apresentam-se como ferramentas capazes de permitir o acesso ao pensamento dos formadores, fixando a ação no contexto em que ela ocorre e explicitando as compreensões do sujeito, em um movimento que permite retornar à experiência. Ou seja, de modo geral estudo da narrativa é o estudo da forma com que os seres humanos experimentam o mundo. Connely e Clandinin (2000) afirmam que a investigação narrativa se apresenta como uma nova maneira de pensar, inscrita num paradigma marcado por aceitar a investigação onde há situações de dúvida e incerteza e muitos caminhos desconhecidos podem ser trilhados.

A opção por adotar as narrativas para identificar e compreender as visões pessoais dos formadores investigados pauta-se na peculiaridade do contexto em que esta se desenvolve (ambiente digital de aprendizagem), bem como na idéia de que as narrativas facilitam a emergência de seus conhecimentos e das crenças que dão suporte às suas práticas no contexto de trabalho. Segundo Kramer (2000, p.112), a escrita favorece “... que a história vá adquirindo sentidos... A escrita do texto remete à escrita da história”. Em termos formativos, “(...) trabalhar com linguagem, leitura e escrita pode favorecer uma ação que convida à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva” (p.114). Com as narrativas pretende-se investigar o que os formadores *sabem* e o que, por sua vez, relaciona-se estreitamente *ao que dizem saber*. As palavras são consideradas como sendo veículo para o pensamento que existe na mente das pessoas; seus pensamentos, crenças, conhecimento e sentimentos estão ‘contidos’ em suas palavras. Nessa perspectiva, “as pessoas são consideradas a partir do que dizem” (FREEMAN, 2000, p.294).

Sob o respaldo dos pressupostos teórico-metodológicos a intenção neste trabalho é lançar um olhar sobre o processo de desenvolvimento profissional dos formadores desencadeado no contexto do Programa “Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende”. Para tanto, pretende-se ao final da investigação encontrar resposta ao seguinte problema de pesquisa, cujas questões são interrelacionadas:

a) O que influencia a aprendizagem profissional de formadores durante sua participação em um programa de desenvolvimento profissional *online*?

b) Quais as necessidades formativas e as expectativas evidenciadas por formadores que procuram esse programa?

c) Quais aprendizagens podem ser evidenciadas nesse processo? De que maneira tais aprendizagens ocorrem?

d) Quais as alterações são indicadas pelos formadores em sua base de conhecimento ao participarem deste processo formativo? Como são manifestadas essas indicações? A partir de que momento elas começam a aparecer no programa?

Na busca de resposta para tal indagação, bem como para as demais preocupações dela decorrentes, delinear-se-ão como objetivos para a pesquisa:

Objetivo Geral

Analisar as contribuições de um programa de formação continuada *online* para o desenvolvimento profissional dos formadores em exercício na educação básica.

Objetivos Específicos:

- 1) Conhecer as necessidades formativas e as expectativas dos formadores que participaram da pesquisa.
- 2) Analisar a forma com que os formadores identificam problemas em seu contexto escolar e como trabalham com seus professores para minimização e/ou superação destes.
- 3) Analisar, a partir das indicações dos formadores, as aprendizagens vividas no âmbito desta experiência de desenvolvimento profissional.
- 4) Compreender os fatores que influenciaram a aprendizagem profissional dos formadores no âmbito do programa de desenvolvimento profissional online “*Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende*”.

- 5) Levantar como os formadores percebem, a partir da experiência vivida no ambiente digital de aprendizagem, a alteração de sua base de conhecimentos.

O trabalho de intervenção da pesquisa foi desenvolvido em um curso de extensão, a seguir será apresentado o contexto, os participantes, bem como os instrumentos de coleta de dados, o delineamento da pesquisa e os procedimentos de e análise dos dados.

2 O contexto da pesquisa

O desenvolvimento da intervenção foi realizado no Ambiente Digital de Aprendizagem (ADA) do Portal dos Professores da UFSCar⁶⁷. Este ambiente foi criado com o objetivo principal de apoiar o desenvolvimento de um conjunto de projetos e atividades por meio do estabelecimento de um espaço virtual voltado para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino. A Figura 1 ilustra a página principal do portal e suas respectivas seções.



Figura 1: Tela da página principal do Portal dos Professores da UFSCar

⁶⁷ Disponível no sítio www.portaldosprofessores.ufscar.br

Neste ADA foi criado um espaço para o desenvolvimento do programa “Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende”, denominado de “Formação de Formadores⁶⁸”, conforme ilustra a Figura 2.



Figura 2: Tela da página principal do Programa Formação de Formadores.

Os ADA são constituídos por ferramentas que possibilitam a organização, o gerenciamento e as diversas formas de interação no programa. Para que se possa compreender melhor como esses ambientes podem promover a comunicação, a construção do conhecimento, assim como o desenvolvimento de ações pautadas na colaboração e interação, a seguir é descrita as ferramentas que foram usadas no desenvolvimento das atividades do programa Formação de Formadores.

PERFIL: Espaço para que cada inscrito no ADA conheça todos os demais formadores que participam do programa e também as pesquisadoras-formadoras.

⁶⁸ Adicionalmente foi criado um e-mail externo (formacaoformadores@portaldosprofessores.ufscar.br), que permitia a comunicação direta entre pesquisadoras-formadoras e participantes sempre que necessário, além da disponibilidade permanente de um telefone fixo para comunicação imediata sempre que as correspondências, via internet, não tivessem retorno.

MURAL: Espaço para disponibilização de informes gerais, lembretes, orientações, prazos para envio de atividades e demais informações essenciais para o bom andamento do programa.

BIBLIOTECA: Espaço para disponibilização de materiais (textos, artigos, vídeos) para o trabalho ao longo do programa.

ATIVIDADE: Espaço destinado à disponibilização das atividades propostas ao longo do programa, pelas pesquisadoras-formadoras, para acesso dos participantes.

ENVIO DE ATIVIDADES: Espaço destinado exclusivamente ao envio de atividades realizadas pelos participantes para as pesquisadoras-formadoras.

CONTROLE DE ATIVIDADES: Espaço para o registro da entrega e desempenho das atividades enviadas pelos participantes.

FATOS E FOTOS: Espaço para a socialização de experiências bem sucedidas desenvolvidas pelos formadores, ou seus pares, no âmbito da sala de aula ou na escola com o grupo de professores, participação em eventos etc.

MENSAGENS PARTICULARES: Espaço criado especialmente para o diálogo individual e reservado, quando necessário, dos participantes para com as pesquisadoras-formadoras e vice-versa.

FÓRUM DOS FORMADORES: Espaço reservado para a discussão em pequenos grupos de formadores de temáticas relacionadas ao conteúdo de cada Unidade de Trabalho no programa.

FÓRUM CAFÉ: É um espaço de convivência onde as pessoas têm a oportunidade de conhecer melhor um ao outro, trocar idéias sobre assuntos variados (cinema, música, eventos etc) e se distrair, assim como dialogar sobre temas diversos não relacionados as atividades do programa.

FÓRUM GERAL: Espaço de discussões coletivas envolvendo todos os participantes do programa e pesquisadoras-formadoras ao final de cada unidade de trabalho.

FÓRUM DE SUPORTE TÉCNICO: Espaço para o envio de dúvidas relativas a problemas técnicos e operacionais ADA (dificuldade para acessar atividades, para enviar mensagens, para acessar os diversos links, para enviar atividades, etc).

PAINEL DE DÚVIDAS: Espaço aonde os participantes poderão colocar suas dúvidas sobre assuntos diversos relacionados à escola e o grupo dialogará coletivamente (pesquisadoras-formadoras e participantes) no intuito de encontrar respostas ao longo do programa.

Ao longo do desenvolvimento das atividades essas ferramentas foram processualmente implementadas de modo a adequar-se no atendimento das necessidades advindas da população investigada com base no referencial teórico-metodológico adotado. Essas ferramentas são muito simples de serem operadas do ponto de vista técnico, mas as possibilidades e as implicações pedagógicas dependem da re-significação que o formador e pesquisador podem fazer no contexto do programa em andamento.

3 Participantes da pesquisa

Participaram do estudo dezesseis (16)⁶⁹ formadores de escolas de educação básica, atuando com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, e duas pesquisadoras⁷⁰ como responsáveis pela condução e mediação do programa formativo. Os dados dos formadores foram sistematizados a partir das informações da ficha de inscrição (Apêndice 1⁷¹) e do questionário inicial (Apêndice 2).

O grupo, majoritariamente feminino, é composto por profissionais em que a maioria pode ser qualificada como iniciante. Essa característica pode ser observada no Quadro 7 considerando o cargo/função que ocupam e tempo médio de experiência como formador nos anos iniciais do ensino fundamental.

⁶⁹O programa teve inicialmente 32 participantes, contudo, 16 formadores desistiram ao longo do processo apresentando diversos motivos, entre os mais frequentes: o fato de não atuarem mais na função; a sobrecarga de atividades no trabalho; a falta de tempo e problemas de saúde ou familiar.

⁷⁰ Para preservar a identidade das pesquisadoras-formadoras, elas passarão a ser identificadas como PQ1 e PQ2.

⁷¹ Todos os apêndices serão disponibilizados no CD-ROM ao final do texto. Entretanto, os apêndices 1, 2 e 4, assim como um dos memoriais reflexivos do apêndice 5 e o apêndice 6 serão impressos ao final do documento de tese para facilitar a visualização dos leitores.

Quadro 7: Distribuição dos formadores por função e tempo de atuação como formador

Cargo/Função	Tempo de experiência				Total para Função
	Até 1 ano	2 a 3 anos	4 a 5 anos	Acima de 5 anos	
Coordenador Pedagógico	2	2	2	2	8
Diretor(a)	0	3	1	0	4
Assessora de direção	1		0	0	1
Orientador/Assistente pedagógico	1	1	0	0	2
Gestor comunitário	1	0	0	0	1
Total para Tempo de Experiência	5	6	3	2	16

Nota-se que 87,5% deste grupo tem até cinco anos de experiência no cargo/função, sendo que, destes 31% ingressou há até um ano. Considerando a literatura sobre aprendizagem da docência (GONÇALVES, 1995; HUMBERMAN, 1995; GARCIA, 1999), pode-se dizer que este é um grupo formado por profissionais iniciantes no cargo/função de formador. A escassez de literatura que aborde o perfil deste profissional que atua na educação básica, especialmente nos anos iniciais, dificulta a identificação de características comuns quando estes se encontram em início de carreira. Reali, Tacredi e Mizukami (2008) indicam que os formadores de professores da educação básica atuam com base em um perfil influenciado por sua experiência como docente e um conjunto de encargos amplos, embora a sua existência não seja definida claramente em termos administrativos assim como seu processo formativo. Geralmente, nota-se que a formação desse profissional ocorre no contexto de trabalho por meio da prática.

O Quadro 8, apresenta o perfil geral dos formadores participantes da pesquisa. Esclarece-se que para manter a privacidade dos sujeitos, os mesmos serão identificados pelas siglas (F1, F2... F16).

Quadro 8: Perfil dos participantes da pesquisa

Formador/ Idade	Formação inicial	Função (ou cargo) / Carga horária semanal (h/s)	Atividades que prioriza na escola tendo em vista a carga horária semanal	Forma de ingresso / Local de atuação	Tempo de serviço na função/cargo	Rede de Ensino
F1 32 anos	Pedagogia	Coord. Pedagógica / 40h/s	Pedagógicas e administrativas.	Convite / Secretaria Municipal de educação (SMEC).	3 anos	Municipal
F2 48 anos	Pedagogia	Orientadora educacional / 40h/s	Atividades pedagógicas e, também, contemplando as necessidades administrativas.	Indicação de superiores / Secretaria Municipal de educação (SMEC)	3 anos e 11 meses	Municipal
F3 29 anos	Pedagogia	Coord. Pedagógica / 30h/s	Dispensou um tempo maior com atividades pedagógicas, (...) contudo não deixou de dar a devida importância às atividades administrativas...	Convite / Escola de ensino fundamental	7 meses	Municipal
F4 47 anos	Pedagogia	Coord. Pedagógica / 40 h/s	Atividade Pedagógica.	Concurso público	15 anos	Municipal
F5 30 anos	Pedagogia	Orientadora pedagógica / 35h/s	Atividade pedagógica e mediação das relações interpessoais na escola.	Concurso público / Escola de ensino fundamental	1 mês	Municipal
F6 41 anos	Pedagogia	Diretora / 40h/s	Trabalho tanto na área administrativa como pedagógica.	Indicação de superiores / Escola de ensino fundamental	2 anos e 1 mês	Municipal
F7 51 anos	Pedagogia	Coord. Pedagógica / 40h/s	Só me ocupo de atividades pedagógicas.	Eleição por pares / Escola de ensino fundamental	12 anos	Municipal
F8 32 anos	Pedagogia	Assessora de direção / 40h/s	Atividades pedagógicas, de gestão e atendimento a pais.	Indicação de superiores / Escola de ensino fundamental	1 ano	Municipal
F9 46 anos	Pedagogia	Diretor / 40h/s	Priorizo o acompanhamento pedagógico através do planejamento das reuniões de formação e o trabalho com os coordenadores pedagógicos.	Concurso público / Escola de ensino fundamental	2 anos	Municipal

Continuação...

Formador/ Idade	Formação inicial	Função (ou cargo) / Carga horária semanal (h/s)	Atividades que prioriza na escola tendo em vista a carga horária semanal	Forma de ingresso / Local de atuação	Tempo de serviço na função/cargo	Rede de Ensino
F10 31 anos	Licenciatura em Letras	Coord. Pedagógica / 30h/s	Priorizo as atividades pedagógicas.	Convite / Escola de ensino fundamental	10 meses	Municipal
F11 50 anos	Pedagogia	Diretora / 40h/s	Não priorizo nem um nem outro, procuro dentro do meu tempo, trabalhar as duas funções, pois na minha U.E. não tem Orientador Pedagógico.	Indicação de superiores / Escola de ensino fundamental	5 anos	Municipal
F12 46 anos	Psicologia	Coord. Pedagógica / 60h/s ⁷²	Atividades pedagógicas de acompanhamento e formação.	Concurso público / Escola de ensino fundamental	5 anos	Estadual e Municipal
F13 30 anos	Pedagogia	Coord. Pedagógica de educação extra-escolar / 40h/s	Tenho priorizado atividades de sensibilização... procurando fundamentar bem as ações e articulá-las entre as escolas.	Concurso público / Secretaria Municipal de educação (SMEC)	4 anos	Municipal
F14 38 anos	Pedagogia	Gestora comunitária / 40h/s	A prioridade são as atividades administrativas e depois as pedagógicas.	Convite / Secretaria Municipal de educação (SMEC)	2 meses	Municipal
F15 37 anos	Pedagogia	Assistente educacional / 40h/s	Atividades pedagógicas.	Concurso público / Escola de ensino fundamental	3 anos e 8 meses	Municipal
F16 39 anos	Pedagogia	Coord. Pedagógica / 60h/s	Atividades pedagógicas.	Concurso público / Escola de ensino fundamental	1 ano e 6 meses	Estadual e Municipal

⁷²Essa carga horária refere-se ao contrato de trabalho, pois quando o formador atua em duas redes de ensino (pública/privada ou municipal/estadual) esse total de horas chega às 60h/s.

De modo geral nota-se que em média os formadores têm uma dedicação de 40 horas semanais para suas atividades profissionais na escola e trabalham, geralmente, em apenas uma instituição. Entretanto, há duas formadoras do estado do Ceará que tem uma carga horária semanal de 60 horas. Elas têm uma jornada tripla de trabalho, estando nas escolas ao longo dos três períodos (manhã, tarde e noite), ao contrário da realidade das escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental no estado de São Paulo que têm suas atividades concentradas nos períodos da manhã e tarde⁷³.

Outra característica que chama a atenção neste grupo se refere ao fato de que todos concluíram o ensino superior, sendo que quatorze (14) fez o curso de Pedagogia, um (1) cursou Licenciatura em Letras e um (1) o curso de bacharelado em Psicologia. Todos são responsáveis pelo desenvolvimento e acompanhamento de ações pedagógicas junto aos professores. Em alguns casos, a dedicação para realização de atividades pedagógicas é exclusiva, em outros, porém, a maioria, as responsabilidades se conjugam entre administrativas e pedagógicas.

Ao fazer referência ao tempo de serviço na função/cargo é importante esclarecer que há uma diferença entre as duas denominações: “cargo” é ocupado por meio de concurso público e dos participantes da pesquisa sete (7) ocupam o cargo de formador na educação básica. A “função”, entretanto, é uma atividade que se exerce podendo ser encerrada a cada momento por ordem superior ou por vontade própria, e entre os participantes nove (9) estão na função de formador. Contudo, ao fazer referência a esta característica dos formadores será usado o termo composto “cargo/função”, já que no grupo tem-se formadores que assumiram esse papel por meio de uma das duas vias, como apresentado no Quadro 8. Cabe destacar, porém, que a forma de ingresso ao cargo ou à função não influenciou no desempenho e comprometimento dos formadores para com as atividades do programa Formação de Formadores.

No que tange ao processo de formação profissional dos sujeitos da pesquisa pôde-se observar que nos últimos cinco anos houve um forte investimento em seu desenvolvimento profissional, conforme mostra o Quadro 9. A qualidade desta formação profissional foi se evidenciando ao longo do processo e norteando os rumos das discussões e re-elaborações do programa de modo que cada tema fosse discutido e refletido intensamente no ADA e, posteriormente, ressignificado no contexto de trabalho pelos formadores junto a seus grupos (professores, pais e alunos) nas escolas.

⁷³ Há casos, porém, em que as escolas trabalham algumas horas no período noturno quando desenvolvem reuniões de HTPC ou HA com os professores, quando estas não se desenvolvem no contra-turno ao que o professor está na sala de aula.

Quadro 9: Participação dos formadores em atividades de formação continuada

Investimento na formação continuada no período de 2003/2007	Frequência
Cursos de curta duração superior a 30 horas	86,5%
Curso de especialização (diversas áreas)	62,5%
Pós-graduação <i>strito-sensu</i> - Mestrado	12,5%
Pós-graduação <i>strito-sensu</i> - Doutorado	6,2%

Tais indicações são bastante discrepantes quando consideradas as informações divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC, 2008) ao apresentar o programa “Escolas de Gestores da Educação Básica”, em que apontam que a grande maioria dos gestores deixa de investir em sua formação continuada ao assumir a função. Contudo, esse perfil profissional “privilegiado” pode ter influências de alguns fatores entre eles: (a) a maioria dos formadores estar em atividade na região Sudeste, especificamente o estado de São Paulo; (b) no estado de São Paulo a formação no ensino superior ser uma exigência legal para que um professor ocupe a função/cargo de formador na educação básica; (c) as políticas públicas (federais, estaduais e municipais) de valorização do profissional do magistério. Ressalta-se, porém, que esta valorização, geralmente vem atrelada à cobrança de resultados para melhoria dos índices de avaliação a que as escolas e os alunos são submetidos. Por outro lado, é válido pensar que formadores mais bem preparados podem favorecer o avanço da qualidade dos trabalhos e do ensino no ambiente escolar, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), destacados pelo MEC (2008) que “(...) mostram que a qualidade do ensino é também uma consequência do desempenho da gestão na escola”.

Adicionalmente, às informações apresentadas no Quadro 8, é válido destacar que tendo em vista o fato de o processo formativo ter como foco a escola foi importante saber se esses formadores recebiam alunos com deficiência na instituição. Constatou-se que 87,5% do grupo recebem alunos com algum tipo de deficiência tanto em salas regulares, como nas salas de recurso. Entre as mais freqüentes estão: deficiência mental (limítrofe e síndrome de *down*); deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, hiperatividade, paralisia cerebral, distúrbios de aprendizagem, portador de mielomeningocele, distrofia miotônica congênita e distúrbios de comportamento.

Por fim, considerando o contexto em que a intervenção aconteceu e por ser um processo desenvolvido por meio da educação *online*, sobre o uso de computador foi

possível constatar que todos os formadores sabiam operá-lo sem dificuldade e fazem uso dele como ferramenta de trabalho. Todos têm acesso a internet em casa, sendo que 75% acessam diariamente, 6% entre 3 a 4 vezes por semana e 19% acessam de 2 a 3 vezes na semana. Esse acesso se dá geralmente à noite, de madrugada e aos finais de semana, em alguns casos durante o trabalho. Do total de participantes, 44% informaram nunca ter participado de cursos a distância, os demais indicam ter experiências diversas em cursos nessa modalidade educativa (cursos de formação continuada de curta duração, graduação e especialização MBA).

4 Instrumentos de coleta de dados

Na presente pesquisa, os dados são derivados fundamentalmente de narrativas escritas provenientes das diversas ferramentas do ADA no programa Formação de Formadores, descritas anteriormente. Contudo, na busca por indicadores que revelassem os fatores que influenciam a aprendizagem profissional dos formadores, optou-se pela exploração das narrativas especificamente em quatro instrumentos: atividades individuais, fórum de discussão, mensagens particulares e do memorial reflexivo. A escolha destes instrumentos deveu-se ao fato de, no caso das três primeiras respectivamente, ter tido o uso contínuo ao longo do programa e, no caso do memorial reflexivo, por se constituir como um instrumento em que o formador teve a oportunidade de sistematizar suas aprendizagens ao final do processo.

No quadro 10, apresentam-se os instrumentos selecionados para a coleta de dados nesta investigação, bem como os objetivos que guiaram sua utilização, o contexto e o período em que foram empregados.

Quadro 10: Descrição dos instrumentos de coleta de dados

INSTRUMENTO 1: Atividades individuais	
DESCRIÇÃO	Este instrumento é composto por diversas atividades individuais realizadas pelos formadores ao longo do programa, entre elas: análises de casos de ensino, análises de situações problemas, leituras diversas, atividades de diagnóstico etc.
OBJETIVOS	Possibilitar aos formadores a reflexão sobre o papel do formador no contexto da escola, bem como sobre situações escolares vividas por eles no exercício de sua função.
CONTEXTO	Ao longo do módulo I e II do Programa “ <i>Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende</i> ”.
PERÍODO	Março a Outubro de 2008
INSTRUMENTO 2: Fóruns de Discussão	
DESCRIÇÃO	Espaço de discussão coletiva em que os formadores podem interagir e debater a partir dos temas propostos ampliando-os com o desenrolar da discussão. É uma ferramenta onde a interação acontece de forma assíncrona o que pode facilitar a participação dos integrantes do grupo.
OBJETIVOS	Registrar as discussões coletivas dos formadores suas reflexões, posicionamentos, avanços, inquietações, angústias, dificuldades, ou seja, suas impressões gerais sobre a experiência desencadeada no contexto do Programa “ <i>Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende</i> ”.
CONTEXTO	Ao longo do desenvolvimento do Módulo I e Módulo II do Programa “ <i>Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende</i> ”.
PERÍODO	Março a Outubro de 2008
INSTRUMENTO 3: Memorial Reflexivo	
DESCRIÇÃO	Instrumento que permite o registro minucioso da experiência de intervenção desenvolvida pelos formadores no contexto em que atuam por meio do desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem (EEA). Ele permite registrar o ocorrido, impulsionando-os a investigar as experiências vivenciadas por meio de registro e análise sistemática de suas ações, reações, sentimentos, impressões, interpretações, explicitações, contribuições e/ou sugestões dos colegas por meio dos fóruns, hipóteses e preocupações envolvidas no trabalho.
OBJETIVOS	Permitir aos formadores retomar e reconhecer as situações vivenciadas no contexto de trabalho com o objetivo de investigar a própria ação, além de servir como instrumento de auto-avaliação da aprendizagem profissional.
CONTEXTO	A elaboração do Memorial Reflexivo foi proposta aos formadores no final da unidade 1, do módulo II, após o desenvolvimento de uma atividade de intervenção (EEA) junto aos professores que estão sob sua responsabilidade. Foi disponibilizado um roteiro orientador para confecção deste documento.
PERÍODO	Junho a Julho de 2008
INSTRUMENTO 4: Mensagens particulares	
DESCRIÇÃO	Ferramenta similar ao correio eletrônico e foi criada especialmente para o diálogo individual e reservado dos participantes com as pesquisadoras (PQ1 e PQ2) e vice-versa.
OBJETIVOS	Manter, sempre que necessárias, conversas reservadas entre as dadas pesquisadoras (PQ1 e PQ2) e formador.
CONTEXTO	Ao longo do Programa “ <i>Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende</i> ”.
PERÍODO	Março a Outubro de 2008

5 Delineamentos do estudo

Por se caracterizar como uma pesquisa-intervenção de natureza construtivo-colaborativa (COLE e KNOWLES, 1993; MIZUKAMI *et al*, 2003) torna-se importante distinguir didaticamente para o leitor os dois momentos desta investigação - a pesquisa e a intervenção - ainda que eles estejam imbricados neste contexto. Ao fazer didaticamente essa distinção o intuito é descrever o que é a intervenção e em que este processo oferece elementos para responder às questões de pesquisa. Portanto, seguem as considerações indicando o momento da pesquisa e da intervenção, respectivamente.

A pesquisa

A pesquisa se concentrou em compreender os fatores que ao longo do tempo influenciaram as aprendizagens profissionais dos formadores que participaram do programa, buscando identificar nesse percurso elementos que evidenciem a contribuição de propostas desta natureza para o desenvolvimento profissional dos participantes tendo como foco o seu local de trabalho.

Foi desenvolvida tendo como referência as narrativas escritas (CONNELLY E CLANDININ, 1995) no ambiente digital de aprendizagem. Para Clandinin e Connelly (2000), a experiência é a chave deste tipo de investigação, pois procura compreender a experiência vivida e a qualidade dessa experiência. A narrativa escrita organiza, articula e materializa o pensamento de forma a ser possível refletir, rever, revisar, aprofundar e perceber o que se necessita aprender, recurso potencializado quando se trabalha em ADA, pois as informações estão disponíveis continuamente no ambiente e podem ser acessadas, analisadas, re-organizadas e re-elaboradas por qualquer um dos participantes cada um a seu tempo. Entretanto, vale destacar que escrever não é uma tarefa fácil, principalmente, quando trabalhamos no coletivo. Segundo Prado e Soligo (2005), se escrever é assim tão trabalhoso, as razões para fazê-lo devem ser suficientemente fortes para nos seduzir, convencer, dar a certeza de que vale a pena fazê-lo.

As narrativas, disponíveis no ADA onde foi desenvolvida a intervenção, provêm de diferentes ferramentas, entre as quais: ficha de inscrição, questionários; fóruns de discussão; mensagens particulares (similares ao correio eletrônico); atividades individuais diversas (análises de textos, casos de ensino, relatos, mapeamentos, planejamentos, entre outros); memoriais reflexivos, formulários de avaliação; diários da pesquisadora.

A partir destes instrumentos, foram selecionados apenas quatro (4) para a coleta dos dados no intuito de respaldarem as análises visando responder às questões da pesquisa. Sendo eles: 1) Atividades individuais; 2) Fórum de discussão; 3) Memorial reflexivo; 4) Mensagens particulares. Deste modo, buscou-se apreender, por meio do registro, as experiências vividas e sentidas pelos formadores, suas ações, reações, sentimentos, impressões, interpretações e preocupações envolvidas em seu trabalho.

Assim, a partir dos pressupostos sobre a pesquisa-intervenção de natureza construtivo-colaborativa, o intuito desse trabalho foi estudar profundamente o processo de formação continuada dos formadores da educação básica desencadeado no âmbito do programa “Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende”, com o propósito de analisar as contribuições dessa proposta experienciada no ADA para o desenvolvimento profissional dos formadores. Para tanto, foram coletados e analisados dados suficientes para responder, também, as preocupações decorrentes do problema anunciado.

A intervenção

A intervenção corresponde ao programa formativo desenvolvido⁷⁴ e implementado com o grupo de formadores no ADA, ao longo de oito (8) meses, no qual houve inúmeras intervenções por parte da pesquisadora. Buscou-se estabelecer uma relação dialógica e aberta entre formadores e pesquisadoras-formadoras no intuito contribuir para o desenvolvimento de processos reflexivos, estimulando constantemente ações de auto-avaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho formativo na escola, identificar suas dificuldades no local de trabalho e analisá-las, além de oferecer apoio por meio das relações de confiança que se estabeleceram.

A partir dos resultados que se obtinham, as ações eram reavaliadas e redefinidas permanentemente “no” e “pelo” grupo, considerando a realidade do contexto de cada formador⁷⁵, visando os objetivos da intervenção. Pode-se dizer que

⁷⁴ Essa proposta foi elaborada por Renata Portela Rinaldi e Josiane Pozzatti Dal-Forno, sob coordenação da Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

⁷⁵ Por exemplo, ao nos aproximarmos do final do primeiro semestre (entre os meses de maio a julho) as atividades propostas tiveram um tempo maior para serem realizadas, pois todos os formadores vivenciavam períodos de grande turbulência nas escolas (finalização de semestre, recuperação de alunos, períodos de recesso, planejamento com professores, reuniões com pais, encaminhamento de cadastramento de alunos às Diretorias de Ensino e Secretarias de Ensino, cadastramento de alunos para Provinha Brasil, SAEB, SARESP etc). Outro fator que influenciou fortemente o afastamento parcial dos formadores nas atividades do programa no segundo semestre foi à intensificação do período da

esse processo foi desenvolvido em quatro (4) etapas, cujo delineamento foi sistematizado no Quadro 11.

Quadro 11: Etapas desenvolvidas para a coleta de dados e realização da intervenção

Etapa	Período	Identificação	Objetivo	Procedimento de coleta de dados
1	Dez. 2007/ Fev. 2008	Pré-curso	Selecionar os formadores para participação no Programa “ <i>Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende</i> ”	- Ficha de inscrição - Questionário inicial
2	Mar. / Mai. 2008	Módulo I (60 horas): Formação	Discutir aspectos teóricos e práticos sobre o formador da educação básica e situações do contexto escolar relacionando-as com as experiências e práticas dos formadores.	- Fóruns de discussão - Atividades individuais - Elaboração e uso de instrumento de diagnóstico da situação dos professores da escola - Leituras - Avaliação do trabalho
3	Jun./Out. 2008	Módulo II (60 horas): Formação e Intervenção no local de trabalho	- Ampliar a discussão de aspectos teóricos e práticos a partir de dois eixos temáticos “Trabalho coletivo e colaborativo” e “Inclusão e diversidade”. - Elaborar e desenvolver uma experiência de ensino-aprendizagem (EEA) junto aos professores sob sua responsabilidade.	- Reuniões virtuais - Atividades individuais - Fórum de discussão (webfólios) - Memorial reflexivo - Leituras
4	Out. 2008	Avaliação	Avaliar a contribuição do programa para o desenvolvimento profissional	- Formulário de avaliação.

A etapa 1 se caracteriza como um processo de coleta de dados e teve como finalidade a seleção dos participantes do programa “*Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende*”. A partir da análise e categorização dos dados da ficha de inscrição e do questionário inicial foi possível a identificação dos principais temas de interesse de aprendizagem profissional desse grupo, a partir dos quais se elaborou o planejamento de trabalho, os recursos e estratégias didáticas para desenvolvimento da intervenção no ADA. Destaca-se, porém, que dadas as peculiaridades da metodologia assumida nesta investigação o planejamento, bem como as estratégias e recursos de trabalho foram sistematicamente re-analisados, re-adequados, re-encaminhados, construídos e

campanha eleitoral nos municípios, principalmente, para aqueles formadores que ocupavam cargos políticos (de confiança), o que dificultou a entrega de atividades no prazo bem como o desenvolvimento de intervenções junto aos professores por motivos diversos. Essas dificuldades acarretaram a necessidade de prorrogação do prazo para conclusão da intervenção em vários momentos, prevista inicialmente para ser desenvolvida em 27 semanas.

implementados ao longo da intervenção pelo coletivo (formadores e pesquisadoras-formadoras).

Por se configurar como um processo de desenvolvimento profissional num ambiente digital de aprendizagem, amparado num referencial que considera o sujeito como “ator” e “autor” ao longo do percurso, a formação no programa envolveu atividades teórico-práticas e a produção de narrativas escritas sobre a prática de intervenção dos formadores junto aos professores sob sua responsabilidade na escola. Visavam num primeiro momento à reflexão individual, por meio de exercícios de diferentes naturezas os quais eram analisados pelos formadores, que postavam no ADA para que as pesquisadoras-formadoras realizassem os *feedbacks*, que tinham sempre a intenção de favorecer a oportunidade do processo reflexivo e a investigação da própria prática por meio de inquirições, em direção à sua melhoria. Esses *feedbacks* funcionavam como diálogo em que as pesquisadoras-formadoras, enquanto interlocutoras, disponibilizavam outros olhares, abrindo novos espectros de hipóteses, criando novas oportunidades de aprofundamento sobre o tema.

Num segundo momento, as reflexões eram estimuladas no coletivo por meio dos fóruns de discussão sobre temas em estudo. A mesma estratégia de inquirição era utilizada pelas pesquisadoras-formadoras a fim de favorecer momentos de auto-aprendizagem, ressignificação e construção de novos saberes e experiências a partir do debate no grupo. O principal intuito da ação com essas estratégias era não oferecer respostas prontas aos formadores, mas tomá-los como produtores e disseminadores de conhecimentos a partir do olhar focado em sua ação e em seu contexto de trabalho, possibilitando a eles retomar e reconhecer as situações vivenciadas em sua prática com o objetivo de investigar a própria ação cotejando-a com referências teóricas e discutindo-as com pares que desempenham a mesma função, onde puderam apoiar-se mutuamente. Nesse sentido, buscou-se sistematizar os principais objetivos da intervenção que são apresentados no Quadro 12.

Quadro 12: Principais objetivos da intervenção

Principais Objetivos da Intervenção
<ol style="list-style-type: none">1. Promover a interação do grupo de formadores estimulando o estabelecimento e consolidação da base relacional entre os membros.2. Focar as atividades nos principais dilemas e dificuldades trazidos pelos formadores e vivenciados em seu contexto escolar.3. Favorecer a troca e interação entre os participantes e discutir questões relacionadas à: identidade e papel do formador, aprendizagem da docência, base de conhecimento e o processo de raciocínio pedagógico (de professores que atuam nos anos iniciais e formadores), trabalho coletivo no contexto escolar, inclusão e diversidade.4. Favorecer a reflexão dos formadores sobre a própria prática.5. Promover e acompanhar processos de aprendizagem (individual e coletivo) e desenvolvimento profissional dos formadores.6. Discutir sobre os problemas identificados na escola cotejando-os com materiais disponíveis na literatura sobre os temas específicos e por meio do diálogo aberto no grupo.7. Construir colaborativamente estratégias e materiais para desenvolvimento de atividades formativas (de intervenção), junto aos professores dos anos iniciais, no local de trabalho pelo formador.8. Discutir questões sobre a cultura da escola e sua relação com o exercício profissional do formador.9. Elaborar e desenvolver experiências de ensino-aprendizagem (EEA) no contexto de trabalho.10. Sistematizar os resultados do trabalho de intervenção junto aos professores na escola por meio de documento escrito e socializar a experiência com o grupo de formadores, bem como com os professores e a comunidade escolar por meio da internet no espaço Escolas em Vitrine no Portal dos Professores da UFSCar.

A etapa 2 teve como principal finalidade discutir com os formadores aspectos teóricos e práticos sobre o papel dele na educação básica e situações do contexto escolar relacionando-as com suas experiências e práticas. Nesse sentido o trabalho foi organizado em um módulo, distribuído em quatro unidades, cujos objetivos fundamentais eram: 1) conhecer o grupo de formadores e as principais características de seus contextos de trabalho; 2) discutir sobre o papel e a identidade do formador na instituição escolar; 3) conhecer características do processo de aprendizagem da docência; 4) conhecer e discutir sobre a teoria da Base de Conhecimento (BC), suas características e compreender o Processo de Raciocínio Pedagógico (PRP), como pode ser observado no Quadro 13.

Quadro 13: Descrição da organização do Módulo I⁷⁶

UNIDADE 1 – MÓDULO I	
Conhecendo o grupo de formadores	
OBJETIVOS	Conhecer a trajetória de cada formador e as características de seus contextos de atuação.
CONTEÚDOS	- Trajetórias profissionais. - Contextos de atuação profissional.
PERÍODO	03 a 11 de Março de 2008
UNIDADE 2 – MÓDULO I	
Identidade e papel do formador	
OBJETIVOS	- Estimular discussões sobre o papel e a identidade do formador na instituição escolar. - Discutir e analisar com cada um dos participantes e com o grupo as dificuldades encontradas para ser formador no seu local de trabalho. - Construir estratégias de diagnóstico para levantamento de problemas/dificuldades no seu contexto de atuação profissional. - Buscar soluções para superar/minimizar as dificuldades enfrentadas. - Auxiliar o formador no levantamento de temas relevantes aos professores. - Construir e fortalecer com o grupo a identidade profissional de formador de professores.
CONTEÚDOS	- O formador. - O que é ser formador na escola? - O que um formador precisa saber e fazer? - Como conduzir a formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais na escola em que atua?
PERÍODO	12 de Março a 08 de Abril de 2008.
UNIDADE 3 – MÓDULO I	
Aprendizagem da docência	
OBJETIVOS	- Conhecer as características dos processos de aprendizagem da docência. - Discutir o conceito de reflexão e sua importância para atuação docente. - Conhecer as diferentes fases da carreira e suas características.
CONTEÚDOS	- Onde e como o professor aprende? - O professor iniciante. - O professor experiente.
PERÍODO	09 de Abril a 02 de Maio de 2008.
UNIDADE 4 – MÓDULO I	
Base de conhecimento	
OBJETIVOS	- Conhecer o que compõe uma BC e suas características. - Conhecer e compreender o PRP. - Aplicar os conceitos aprendidos sobre BC e PRP para discutir o que caracteriza a base de conhecimento de um formador. - Compor coletivamente, a partir do confronto entre as concepções pessoais dos formadores - sobre o que o formador deve ser capaz de saber, fazer e ser - e do que a literatura aponta sobre o que é essencial, e necessário, a esses profissionais, uma base de conhecimentos para o formador que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.
CONTEÚDOS	- O que é a base de conhecimento? - O processo de raciocínio pedagógico. - Conhecimento do conteúdo específico. - Conhecimento pedagógico geral. - Conhecimento pedagógico do conteúdo.
PERÍODO	03 de Maio a 03 de Junho de 2008.

Nesta fase os formadores puderam se familiarizar com o ambiente do programa “*Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende*”, criado no ADA Portal dos Professores da UFSCar. Para atingir os objetivos esperados, os formadores analisaram

⁷⁶ As atividades utilizadas no módulo I e II, respectivamente, serão apresentadas como apêndice 3 no CD-Rom.

individualmente casos de ensino e textos diversos que abordavam o tema das respectivas unidades; as análises foram orientadas a partir de roteiros de questões abertas⁷⁷ que tinham como objetivo encaminhar reflexões em torno das situações descritas e a articulação destas com o cotidiano das escolas em que atuavam. Após a análise individual da atividade proposta, era aberto um fórum para discutir as questões pelo grupo com o objetivo de ampliar as reflexões sobre o tema e repensar a realidade do local de trabalho de cada um.

Na etapa 3, buscou-se ampliar as reflexões de aspectos teóricos e práticos a partir de dois eixos temáticos “Trabalho coletivo e colaborativo” e “Inclusão e diversidade”. Além disso, a partir das experiências e reflexões realizadas no programa sobre diversas temáticas que tinham como foco a escola, os formadores tiveram que elaborar e desenvolver atividades de intervenção junto aos professores sob sua responsabilidade no local de trabalho. Para a orientação e desenvolvimento desse trabalho de intervenção, nos apoiamos nas Experiências de Ensino-Aprendizagem (EEA), que se constituem como estratégias de intervenção e investigação no contexto escolar e é concebida como,

“[...] situações estruturadas de ensino e aprendizagem, planejadas pelas pesquisadoras e pelas professoras da escola e implementadas pelas professoras, a partir de temas por elas elencados como sendo de interesse individual e grupal e discutidas coletivamente. Essas experiências constituem processos circunscritos – que podem implicar ações junto a pequenos grupos de professoras ou junto às salas de aulas, envolvendo professora e alunos –, geralmente oriundas de dificuldades práticas relativas à compreensão de componentes curriculares ou de desafios propostos pelo dia-a-dia da escola e das políticas públicas” (MIZUKAMI et al, 1998, p.3).

Assim, o trabalho foi organizado em um módulo, distribuído em duas unidades, cujos objetivos fundamentais eram: 1) analisar a organização do trabalho coletivo da escola; 2) identificar obstáculos à inclusão na escola; 3) realizar intervenções no contexto escolar a partir do desenvolvimento de EEA. O detalhamento da organização do módulo II segue no Quadro 14.

⁷⁷ Ao serem disponibilizadas as atividades individuais eram abertos fóruns para sanar dúvidas ou discutir inquirições dos formadores a respeito da atividade.

Quadro 14: Descrição da organização do Módulo II

UNIDADE 1 – MÓDULO II	
Trabalho coletivo e colaborativo	
OBJETIVOS	- Analisar a organização do trabalho coletivo da escola. - Conhecer o conceito de trabalho colaborativo e suas características. - Conhecer o conceito de EEA como ferramenta para promoção do desenvolvimento profissional da docência. - Planejar e desenvolver, colaborativamente, com os professores da instituição em que atua uma experiência de ensino-aprendizagem abordando temas de interesse dos professores na unidade escolar.
CONTEÚDOS	- Trabalho Coletivo. - Trabalho Colaborativo. - Conteúdos diversos indicados a partir das necessidades dos formadores para planejamento e desenvolvimento das EEA.
PERÍODO	04 de Junho a 22 de Julho de 2008
UNIDADE 2 – MÓDULO II	
Inclusão e diversidade na escola	
OBJETIVOS	- Identificar obstáculos à inclusão na escola. - Discutir com os professores as dificuldades enfrentadas. - Criar estratégias para superação dos obstáculos encontrados (planejar a Experiência de Ensino Aprendizagem). - Implementar as estratégias elaboradas (começar a desenvolver a EEA). - Discutir com os professores as situações vivenciadas durante o desenvolvimento da EEA. - Avaliar o desenvolvimento da EEA. - Refletir e redirecionar sua atuação em relação às questões de diversidade na escola. - Planejar e implementar atividades formativas direcionadas para reflexão dos professores sobre a própria prática. - Refletir sobre sua prática e suas crenças e concepções de ensino e aprendizagem. - Identificar dificuldades dos professores quanto ao ensino de alunos com NEE. - Construir estratégias para intervenção junto ao professor com aluno NEE. -Trabalhar colaborativamente. - Buscar recursos, informações e conhecimentos sobre o tema.
CONTEÚDOS	- O desafio das diferenças na escola. - Vencendo obstáculos. - O papel do formador e a diversidade. - Construção da EEA.
PERÍODO	23 de Julho a 26 de Outubro de 2008.

A etapa 4, fundamentalmente teve por finalidade a avaliação do programa “Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende” pelos formadores. Foi desenvolvido um formulário em que os participantes tiveram a oportunidade de avaliar todo o processo vivido ao longo dos oito (8) meses de interação. Este material abordava a avaliação de aspectos como: as aprendizagens; o programa e o ambiente digital de aprendizagem; o conteúdo trabalhado; os impactos na prática profissional.

É importante lembrar que o processo de intervenção foi guiado pelo diálogo, inquirições e negociações contínuas por meio das diferentes ferramentas do ADA, no qual se buscou considerar sempre as necessidades, angústias, dúvidas, desabafos, conquistas e alegrias dos formadores bem como seus desejos para ampliar e aprofundar os conteúdos abordados durante a formação. Com isso, não se buscou avaliar os formadores, mas refletir e compreender com eles sobre seus próprios

pensamentos e ações. Ou seja, a forma como cada um ia construindo sua aprendizagem sobre como tornar-se formador de professores na escola de educação básica.

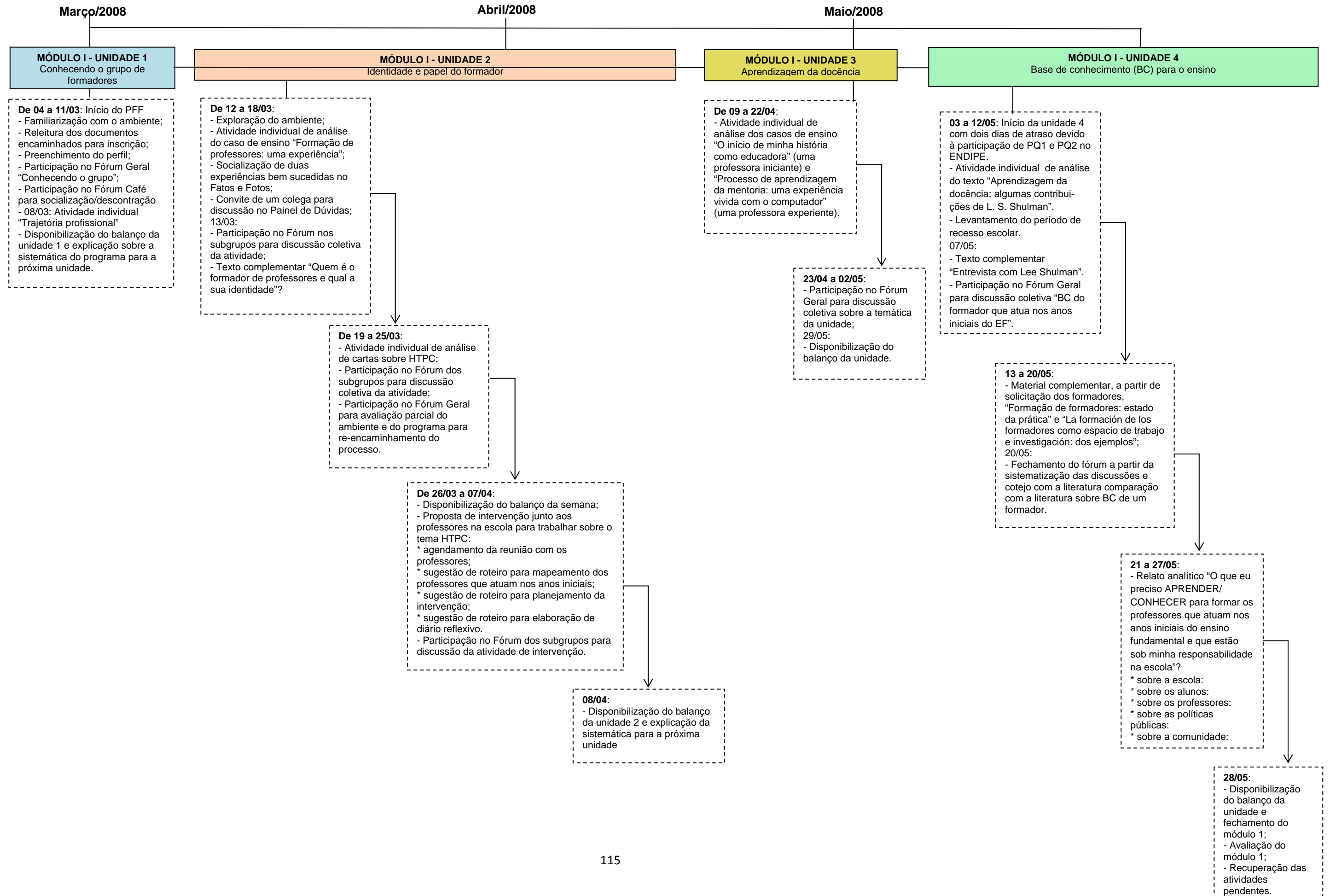
6 Procedimentos de análise dos dados

Ao longo dos oito (8) meses de desenvolvimento do programa foi acumulado um grande volume de dados, provindos do armazenamento cumulativo das atividades no ambiente digital de aprendizagem do Portal dos Professores, somando-se a eles os diários da pesquisadora e as reuniões virtuais desenvolvidas entre PQ1 e PQ2.

Considerando o volume dos dados dei início a uma leitura preliminar do material para obter uma visão geral dos resultados da intervenção buscando apreender informações importantes e ao mesmo tempo particulares sobre o processo e os participantes da pesquisa. Para facilitar a imersão nesse universo onde tudo é muito importante, elaborei um instrumento⁷⁸ de apoio das análises localizando numa linha do tempo as ações desenvolvidas ao longo da intervenção. A partir desta sistematização selecionei quatro instrumentos de coleta de dados e passei a buscar indícios que me permitissem localizar e compreender como as aprendizagens dos formadores aconteciam que fatores as influenciavam, quais os momentos de tensões e dificuldades entre outros. Tal estratégia de aproximação com os dados esteve pautada em minhas experiências anteriores de pesquisa.

Assim, sistematização da intervenção é apresentada por meio da Figura 3, onde foi possível visualizar de modo geral o processo de desenvolvimento, a participação de cada sujeito e a constituição do trabalho em cada etapa, possibilitando identificar os resultados alcançados.

⁷⁸ Usou-se como referencia a linha do tempo elaborada por Rinaldi (2006, p.95).



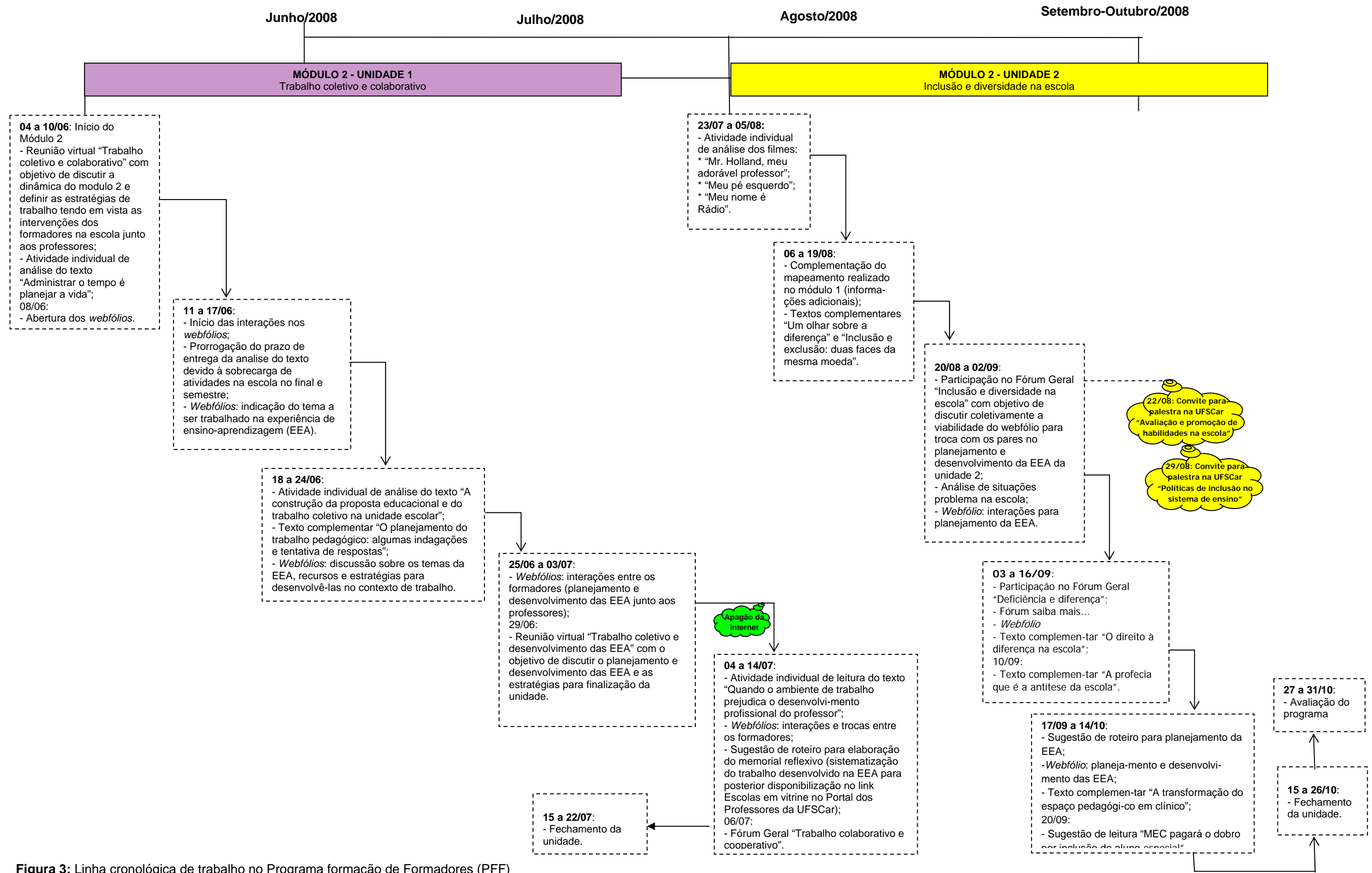


Figura 3: Linha cronológica de trabalho no Programa formação de Formadores (PFF)

A partir desse instrumento, a análise dos dados foi realizada por meio de quatro etapas descritas a seguir:

1ª etapa. Leitura preliminar dos dados que permitiu à pesquisadora conhecer o material, apreender informações globais importantes e ao mesmo tempo particulares sobre o processo e os participantes da pesquisa.

2ª etapa. Definição de unidades de conteúdo a partir dos dados brutos e que compreendeu a identificação dos temas abordados nas narrativas e o estabelecimento de critérios para a sua identificação. Consistiu também na separação de excertos de narrativas da experiência vivida pelos formadores que completam e justificam tais unidades de trabalho.

3ª etapa. Categorização dos dados, ou seja, processo em que se fez uma reorganização do material e definição de categorias de análise a partir do conteúdo das unidades identificadas na etapa anterior. Este processo sofreu influência dos referenciais teóricos adotados no estudo.

4ª etapa. Fase de interpretação dos resultados.

Desta forma, na organização das análises, que serão apresentadas no próximo capítulo, as categorias assumiram a condição de fio condutor do olhar da pesquisadora que percorreu a experiência vivida no processo de intervenção e busca, por meio das interpretações que visam responder ao problema investigado, trazer excertos das narrativas dos formadores para corroborar as análises apresentadas no corpo da tese. Portanto, no Capítulo 3 são apresentadas as interpretações que configuram o *corpus* de análise da investigação em pauta.

CAPÍTULO 3

Atribuindo significado às experiências e aos processos vividos

Para conhecer é necessário que haja alguma distância, ao mesmo tempo em que um pertencimento comum. O autoconhecimento de si pode começar quando a reflexão nos objetiva em relação a nós mesmos. O imediato em si não permite o ato de conhecer e isso porque uma certa distância sempre se faz necessária.

Morin, 2007

No capítulo 3 busca-se apresentar o processo de aprendizagem profissional dos formadores, considerando o significado da experiência vivida no programa de desenvolvimento profissional online. No seu desenvolvimento tomar-se-á como referência as narrativas dos formadores relativamente à descrição de suas aprendizagens e das características que marcaram esse percurso. De modo geral, foi possível perceber que, inicialmente, suas concepções e expectativas se voltam mais para a docência do que para processos de formação. A partir da constituição e estreitamento de uma base relacional, entre eles e a pesquisadora-formadora, as dúvidas, angústias, medos, certezas e convicções que orientam suas práticas formativas passam a ser explicitadas no coletivo, oferecendo a oportunidade de reflexão “na” e “sobre” a prática a partir de um olhar compartilhado. Ao longo do tempo, passaram a explicitar processos de reflexão envolvidos na formação dos professores na escola, assim como relatam estimular a postura reflexiva dos professores nesse mesmo contexto. Por fim, é possível perceber a partir de suas narrativas como os saberes dos formadores foram se alterando ao longo do tempo, a partir dos conhecimentos que têm sobre a profissão, sobre o significado de ser formador, das relações que se estabelecem com os pares na escola, com as discussões teóricas sobre como ensinar professores a ensinar, com as possibilidades de continuar aprendendo apesar das adversidades da profissão e da função/cargo que ocupam.

1 Os conhecimentos dos formadores, a formação inicial e o conhecimento da experiência na docência

Grande parte da literatura sobre a formação e a profissão docente atualmente vem discutindo sobre os saberes que estão na base para o ensino, por exemplo, como o *knowledge base*, mais utilizado por pesquisadores norte-americanos (SHULMAN, 1986 e 1987), a compreensão do *knowledge base* como um conjunto de saberes que fundamentam o ensino no contexto escolar e tem sua origem por meio de diversas fontes, entre elas a formação inicial e continuada dos professores, o currículo, a socialização na escola, o conhecimento da disciplina a ser ensinada, a experiência na profissão, a cultura pessoal e profissional, a aprendizagem com os pares etc (TARDIF e LESSARD, 1999) e uma maior referência de competências por pesquisadores francófonos (PAQUAY, ALTET, CHARLIER e PERRENOUD, 1996).

A idéia de que os conhecimentos e saberes docentes são oriundos de fontes diversas, adquiridos e mobilizados por meio de um processo de aprendizagem contínuo ao longo da vida, hoje parece ser um consenso na literatura e muitos autores a têm corroborado a partir de estudos em muitos países com diferentes grupos de professores (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008; PIMENTA, 2006; FERREIRA, 2005; NONO, 2005; TARDIF e LESSARD, 1999; PAQUAY, 1996; LUDKE, 1995 entre outros). Em minha investigação sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional

de professoras-mentoras (RINALDI, 2006), também fiz essa constatação ao analisar como as professoras-mentoras constroem os conhecimentos “sobre” e “para” o uso da informática na educação para tornarem-se formadoras de professores iniciantes num programa de mentoria *online*.

Assim, os conhecimentos na base do ensino devem ser abordados num sentido amplo e a formação profissional, especialmente a formação inicial, encarada como uma das fontes das quais se originam os saberes dos professores e também dos formadores. Entretanto, entendo que os conhecimentos profissionais não podem ser analisados isoladamente, mas em estreita relação com os demais, principalmente aqueles advindos da experiência como preconiza Tardif (2002). A seguir, no Quadro 15, são indicadas as fontes que influenciam a construção do conhecimento profissional dos formadores, participantes da pesquisa, e em seguida são apresentados os depoimentos selecionados para ilustrar tal afirmação.

Quadro 15: Fontes que influenciam a construção do conhecimento profissional dos formadores

FORMADOR	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA	EXPERIÊNCIA
F1	SIM	SIM	SIM
F2	NÃO	SIM	SIM
F3	SIM	SIM	SIM
F4	SIM	NÃO	SIM
F5	SIM	SIM	SIM
F6	SIM	SIM	SIM
F7	SIM	NÃO	SIM
F8	SIM	SIM	SIM
F9	SIM	SIM	SIM
F10	SIM	SIM	SIM
F11	SIM	NÃO	SIM
F12	SIM	NÃO	SIM
F13	SIM	SIM	SIM
F14	SIM	SIM	SIM
F15	SIM	SIM	SIM
F16	SIM	SIM	SIM
TOTAL	15	12	16

É possível observar que, para quase que a totalidade do grupo, a formação inicial têm influencia na construção de seus saberes profissionais, acompanhados dos saberes advindos da experiência. Essa articulação aparece nos relatos que seguem,

quando os formadores apontam que é a partir do exercício da prática e da experiência ao longo do tempo que percebem a importância dos conhecimentos adquiridos ainda em seu processo de formação profissional e podem mais bem compreender as situações que vivenciam e sob o respaldo deles orientar suas ações.

(...) com o passar dos anos, pude⁹² entender essas relações (teoria e prática⁹³) e perceber que... quando proporciono situações entre pares estou trabalhando a “zona de desenvolvimento proximal” Vygostky. Isso, só o tempo, leitura, reflexões individuais e com pares que permitem. (Como formadora) as oportunidades de formação acadêmica e de aperfeiçoamento propiciaram aprofundamentos e estratégias importantes no processo de formação (dos professores). Contudo, destaco que primeiramente sou professora e isso me ajuda a compreender os sentimentos e insatisfações vivenciadas pelos parceiros, sendo assim, sobre qualquer atitude ou decisão penso: Se fosse eu, como responderia a tal iniciativa? Diante de minha postura como professora, penso sobre minha postura enquanto formadora (F1, AI⁹⁴, 08/03/2009).

O curso de Pedagogia, durante este período (em que estava na sala de aula), auxiliou muito. Pude vivenciar teorias na prática, refletir sobre elas e promover as mudanças necessárias no contexto de ensino-aprendizagem do qual eu fazia parte. Compreendi, a importância da práxis educativa no fazer pedagógico. (...) Ao longo de minha experiência como formadora pude analisar o trabalho do educador sob outra óptica e perceber de forma mais clara que o curso de licenciatura foi o fundamento do meu conhecimento profissional, compreendendo melhor sua articulação e a importância da formação continuada, no sentido do professor ter possibilidade de realizar um fazer reflexivo, que lhe permita entender e acompanhar as mudanças sociais e o desenvolvimento tecnológico e científico, bem como o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas na área da educação, como forma de aprimorar suas ações, repensar sua prática e contribuir com novas idéias (F3, AI, 08/03/2009).

(...) o curso de Pedagogia, Especialização em Alfabetização e Mestrado em Educação, (...) me possibilitou lançar diferentes olhares sobre a escola e contemplar a multiplicidade presente nela. Estou ainda no início de meu trabalho como (formadora) e ainda descobrindo caminhos para auxiliar os professores da escola no trabalho pedagógico e nas dificuldades que enfrentam no dia-a-dia de sala de aula, mas a minha formação sustenta meu olhar (F5, AI, 08/03/2009).

Sou coordenadora geral dos projetos de educação não-formal (em meu município) e em todos eles eu tenho professores que desenvolvem as atividades com os alunos. (...) Já passei por momentos terríveis como por momentos de extrema alegria e êxtase. Sinto que minha graduação mostra todo seu sentido de ser, ao trabalhar a prática pude compreender a teoria e aprender a aplicá-la nos mais variados contextos (F13, AI, 08/03/2009).

(...) o que mais me ajuda (na ação) com os professores dos anos iniciais é minha experiência (docente), porque consigo entender as dificuldades que eles

⁹² Todas as expressões em itálico incorporadas no texto, com exceção das palavras estrangeiras que se encontram no mesmo estilo, são excertos de depoimentos dos formadores que participaram da pesquisa.

⁹³ Todas as expressões entre parênteses nas citações relativas às falas dos formadores foram inseridas por mim no intuito de esclarecer o assunto tratado, já que este muitas vezes está implícito na narrativa do formador ou foi referido a um parágrafo anterior, o qual na seleção das citações a serem apresentadas nesse documento, acabou sendo excluída.

⁹⁴ Desse ponto em diante, os instrumentos cujos depoimentos (narrativas) dos formadores foram extraídos serão identificados por meio das siglas iniciais às quais destaco: Atividade Individual (AI); Fórum de Discussão (FD); Memorial Reflexivo (MR); Mensagens Particulares (MP).

encontram em sala de aula e assim procuro buscar soluções viáveis para serem desenvolvidas com os alunos e também entendo como é importante para o professor ter alguém que ele pode confiar, desabafar, discutir as dificuldades e principalmente alguém para ajudar. Percebo que suas dificuldades, angústias, seus medos são os mesmos que eu sentia. (...) A experiência no período que atuei como formadora no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) me ajuda a trabalhar com os professores, pois aprendi a observar e analisar o trabalho dos professores e a elaborar estratégias de antecipação e de atuação. Essas ações têm o respaldo teórico que aprendi no curso de Pedagogia e que me ensinou como usar a teoria para entender e intervir na prática (F15, AI, 08/03/2009).

Conceber o conhecimento nessa perspectiva mais ampla é assumir, também que ele abarca as competências, habilidades e atitudes dos formadores, isto é, aquilo que a literatura chama de saber, saber-fazer, saber-ser, saber-conviver (ZEICHNER, 2008; TARDIF, 2002; DELORS, 2003). Ela vai ao encontro das concepções de conhecimento e saberes que os formadores participantes da pesquisa apresentam. Eles relatam, por exemplo, *ter experiência como professor, domínio do conteúdo, ter paciência, saber explicar um conteúdo, preparar experiências de trabalho coletivo, saber ouvir para aprender com o professor, ter prazer em ensinar, adquirir conhecimentos tecnológicos, ensinar a pesquisar, valorizar o ser humano, aprender para ensinar, conhecer sobre a ética, conhecer a escola além dos alunos, professores e funcionários, reconhecer que não sabe tudo, saber observar o dia a dia*, entre outras. Esses conhecimentos fortalecem as ações do formador e nos apóiam na descoberta sobre que saberes adicionais àqueles da docência estão na base da atuação do formador de professores da educação básica.

A literatura tem mostrado que os conhecimentos construídos na experiência profissional e pré-profissional constituem parte dos fundamentos da prática e da competência docente, ou seja, têm apontado que “o professor orienta sua formação a partir de conhecimentos e crenças que possuem” (GARCIA, 2002, p.18). Estas crenças e conhecimentos se iniciam muito antes que o professor decida se dedicar profissionalmente às atividades docentes. Cole e Knowles (1996) reforçam essa idéia da influência da vida pessoal na prática profissional do professor quando afirmam que “o ensino está enraizado no pessoal e é poderosamente influenciado por experiências anteriores dentro e fora dos contextos profissionais” (p.19).

No caso dos formadores, também podemos compreender dessa maneira, pois se percebe que os conhecimentos da experiência fundamentam sua prática e apenas por meio dela se revelam e, a partir dele é que eles analisam a sua formação inicial ou a formação contínua ao longo da carreira, como se pôde observar nos depoimentos apresentados anteriormente, que são representativos dos demais. De modo geral, os

formadores enfatizam as experiências anteriores na docência como fio condutor de suas ações como formador. Contudo, retomam a formação inicial, sobretudo no que concerne à busca pela compreensão dos fundamentos de sua prática no contexto escolar. Em outras palavras, “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola”, bem como aqueles provindos da “formação profissional para o magistério” (TARDIF, 2002, p.63) são as bases de referências para a construção de novos saberes para os formadores, agora como professor de professores.

No Quadro 16, é apresentada uma sistematização numa perspectiva longitudinal sobre as concepções dos formadores no que tange à sua compreensão sobre o que é ser formador na educação básica e qual o seu papel. O quadro foi organizado a partir da síntese das narrativas dos formadores no ADA, ao longo do processo, e nos permite visualizar o significado de ser formador para os participantes nos diferentes momentos da formação.

Quadro 16: Concepções do coletivo de formadores em diferentes momentos do processo formativo

O que é ser formador?	
Início do processo	<p><i>É aquele⁹⁵ que está em constante aprendizado assumindo a missão de acompanhar e articular todo o sistema de ensino-aprendizagem, (que) procura organizar e orientar o trabalho coletivo, oferecer o suporte pedagógico indispensável ao professor, que pensa sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores. É aquele que ouve o que as pessoas têm a dizer e instiga a reflexão sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram, mobilizando-as a transformar a própria prática e as próprias concepções. Precisa ter um bom domínio técnico, ser um bom comunicador e que facilite e oportunize boas técnicas de aprendizagem. Deve ter um saber e estar preparado para mediar experiências e saberes de diversas configurações, ou seja, que compreende o seu papel de mediador, mas que também tem uma proposta de trabalho e compartilha com o grupo. É ser responsável por mudança de mentalidades. É co-responsável pelos resultados das aprendizagens dos alunos e deve responsabilizar-se pela viabilização de mudanças na sala de aula e na dinâmica da escola, com objetivo de que o processo educativo seja produtivo e significativo. É articulador entre escola e comunidade. É parceiro com quem se pode contar para esclarecer dúvidas e buscar soluções.</i></p>
Ao longo do processo	<p><i>É ser o guia das ações que acontecem na escola e que devem ultrapassar seus muros. Deve conhecer profundamente os objetivos que almeja atingir (na comunidade, na escola, com os professores e com os alunos), pensar o ensino numa perspectiva mais ampla que transcende a sala de aula e pressupõe também a definição do currículo, os processos de gestão, a política educacional. É ter uma liderança que articule o funcionamento de um grupo, saber como promover o diálogo construtivo e, nesta perspectiva, tomar decisões/agir – se e quando possível - de forma compartilhada com os professores. Conhecer cada professor da escola, respeitar a diversidade de saberes e conhecimentos deles, delinear sua ação formativa a partir do conhecimento sobre o grupo, mostrar aos professores as reais necessidades de mudança (na escola, na prática, na relação com os pais, no ensino etc). Ser capaz de propor e de realizar o trabalho na escola articulando abordagens teóricas com situações práticas, estimulando reflexões coletivas sobre a prática docente. Ser formador não é tarefa fácil, ao contrario é muito cansativo e difícil, e exige presença constante.</i></p>
Final do processo	<p><i>O formador é um aprendiz que busca aprender constantemente para apoiar e ensinar seus pares na escola. É um colaborador no desenvolvimento profissional do professor dentro da própria escola; é um mediador sabe ouvir, sabe falar, sabe inquietar-se. É aquele que desmobiliza conhecimentos dos professores; É alguém que não tem todas as respostas, mas pode e deve estar ao lado dos professores, trabalha na conscientização e sensibilização dos professores frente às dificuldades e demandas atuais, valoriza a atividade pedagógica dentro do contexto escolar, auxilia o professor na reflexão planejamento, elaboração de estratégias de ação e avaliação de situações em que apresente dificuldade. Percebe que cada professor tem um ritmo, aprende de formas diferentes e acredita na capacidade de todos. É um observador (da escola, dos professores, dos alunos e do entorno da escola) e considera os detalhes quando elabora uma proposta formativa na escola considerando toda a complexidade das relações que se estabelecem nesse contexto.</i></p>

É possível observar a composição de um quadro experiencial que remonta aos saberes, conhecimentos, competências e habilidades (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2007; TARDIF, 2002; QUEIROZ, 2001; BORGES, 1998) que formadores da educação básica precisam ter para o exercício de seu cargo/função. Num primeiro momento a compreensão do grupo sobre o papel do formador abrange uma

⁹⁵ Todos os grifos que aparecem nas citações dos formadores são meus.

responsabilidade global no processo educativo, que perpassa desde o aluno, o professor, a escola, como também a comunidade, porém nota-se que eles não se percebem como parte integrante desse contexto sobre o qual falam, mas falam como expectadores externos à escola. Num segundo momento, após leituras, discussões e reflexões individuais e coletivas, percebe-se que o olhar dos formadores está mais focado no contexto escolar e nos professores, embora o conhecimento sobre a cultura da escola, a relação da escola com a comunidade e sobre políticas públicas também apareça. Mas, ainda é possível notar o olhar do formador como expectador externo. Ao final do processo⁹⁶ nitidamente se percebe o deslocamento da posição do formador a partir da diferença de colocação no tempo verbal, no qual os formadores se colocam dentro da escola, agora como parte integrante desse contexto. Possivelmente a relação de reciprocidade que se estabeleceu ao longo do tempo entre *atores* (formadores) e *autores* (pesquisadoras-formadoras) (DESROCHE, 1982), permitiu aos formadores a experiência de olhar para os aspectos internos da escola (objetivos, estrutura organizacional, relações humanas, práticas formativas, aprendizagem dos alunos) e melhor compreender qual o seu papel naquele espaço.

Larrosa (2004) diz que nunca se passaram tantas coisas conosco porque diariamente somos bombardeados pelo excesso de informações, pelo excesso de opinião, de trabalho, por falta de tempo, mas a experiência é cada vez mais rara,

a experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o autoritarismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p.160).

Passar pela experiência de desenvolvimento profissional da forma como ela foi vivenciada em que, ao mesmo tempo se buscava a compreensão da constituição de um papel no contexto escolar a partir da aprendizagem compartilhada com pares que ocupavam esse mesmo papel, ou seja, a busca pelo reconhecimento da identidade profissional, agia-se neste mesmo contexto influenciado pelas discussões e pelas trocas com os pares buscando construir/identificar no seu local de trabalho novos significados no intuito de reconhecer o seu espaço de atuação. Nesse sentido, a

⁹⁶ Que pode ser resgatado observando a Linha do tempo apresentada no capítulo 2 (p.110-111).

experiência possui uma capacidade de formação e transformação. Podemos assim ser transformados de um dia para o outro ou no decurso de um processo.

Então, para alguns dos participantes do programa ser formador implica passar de professor à professor de professores, o que provoca uma série de mudanças em sua identidade, em seu repertório profissional e exige a aprendizagem de novos conteúdos, novas habilidades, saberes profissionais e competências (LE BOTERF, 1997). A atividade docente é a principal característica da identidade profissional do professor. Para Libâneo e Pimenta (2002, p.23) a identidade dos professores “é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos, assim como profissional”. Mas, e quando pensamos no formador da educação básica o que define sua identidade profissional?

Segundo Schaffel (2000, p.105)

(...) a identidade apresenta-se como resultado, ao mesmo tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de vários processos de socialização que, em conjunto, formam os indivíduos e definem as instituições. **A identidade não é jamais concedida.** Ela é sempre construída e reconstruída em um ambiente de incerteza, mais ou menos grande e mais ou menos durável. (grifo meu)

Ainda segundo a autora a construção da identidade articula dois pólos: a *atribuição da identidade* pelas instituições e sujeitos que interagem com indivíduo [formador] e a *interiorização ativa*, na qual há incorporação da identidade pelo próprio indivíduo [formador]. Portanto, isso faz com que ele não possa ser analisado fora de sua trajetória.

Ter um espaço para refletir sobre este aspecto com os formadores pode levá-lo a rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças tendo em vista, também, as especificidades culturais, profissionais e situações singulares à que estão submetidos. Consiste em reconhecer um processo em que ninguém se forma sozinho e no vazio, pois pode contar com as trocas, as interações e experiências de seus pares.

Percebe-se então, que a identidade é uma construção que perpassa a vida profissional, é construída sobre os conhecimentos e saberes profissionais, assim como sobre atribuições de ordem ética e deontológica. Sua configuração é marcada pelas escolhas, pelas experiências, pelas práticas. No caso do formador, Perrenoud (1993, p.191) argumenta que é de grande relevância que exista uma “forte identidade dos formadores”, pois eles têm uma dimensão estruturadora no processo de apoio aos professores.

Considerando o exposto, no caso dos formadores em exercício na educação básica - ao contrário do que ocorre na docência que tem na formação inicial um importante momento que marca a construção da identidade profissional -, observa-se que sua formação geralmente ocorre no local de trabalho a partir de experiências práticas e sem nenhuma certificação ou formalização. A atuação de um formador se faz principalmente por meio de aprendizagens situadas, isto é a partir de respostas a problemas gerados nos espaços de trabalho e da escola em que atua este profissional. Por exemplo, como relata F10

(...) enfrentei muita resistência..., para apoiar os professores e alunos, assustava alguns professores. Eles resistiam como podiam, não aceitando sugestões, exigindo um reforço aos alunos com dificuldades, questionando a minha função, etc. Professores mais velhos tiveram um certo preconceito e demoraram a aceitar ajuda de uma pessoa mais nova que eles, com menos experiência. (...) com o tempo vejo que a mudança foi grande... No início deste ano [2008], mudou bastante o corpo docente. Muitas das professoras novas não têm experiência e estão buscando ajuda com as coordenadoras. (...) a cada momento de reflexão sobre a prática do professor, aprimoro também a minha prática. A questão da resistência também foi muito importante, pois o grupo de coordenadoras (5 no total) reúne-se semanalmente com a direção, e refletimos bastante sobre as causas desta resistência, o que poderíamos fazer para que os professores entendessem que o nosso objetivo era somente melhorar a qualidade da educação. Hoje reflito muito sobre as causas da indisciplina na sala de aula, sobre a aprendizagem das crianças, como devo abordar determinados assuntos com as professoras, etc. Assim como reflito sobre algumas concepções que foram aprimoradas e outras que mudaram bastante após as práticas vivenciadas como coordenadora (F10, AI, 21/05/2008).

Os formadores participantes desta pesquisa também vivenciam o processo de construção da identidade profissional no local de trabalho (HUNT, 2008; VAILLANT, 2003), mas a participação no programa se constitui como um apoio significativo nesse percurso, como relata F5:

No início do ano, quando o programa começou, havia acabado de assumir uma função nova na rede municipal de ensino. Muito poucas foram as oportunidades proporcionadas pela Secretaria da Educação no sentido de formar-nos enquanto coordenadoras pedagógicas. Estava bem perdida, sem saber até mesmo o que se esperava de mim, qual era minha real função dentro da escola em que atuo, como colocar em prática algumas coisas que . Graças às leituras, atividades e devolutivas das coordenadoras [pesquisadoras-formadoras], fui conseguindo me encontrar na função em que estou atuando. Infelizmente, ainda não consigo atuar da forma como gostaria, porém, as inquietações que ficaram me trazem possibilidades de crescimento e de tentativas para o próximo ano. Só tenho a agradecer pela oportunidade de participar desse curso e pelos conhecimentos adquiridos nesse tempo de estudo. (...) As experiências foram bastante desafiadoras, principalmente por ser um curso a distância com o objetivo de nos auxiliar na prática na escola. Desenvolver um trabalho prático no contexto escolar, muitas vezes conturbado, foi uma experiência que muito me inquietou, diante das dificuldades e complexidades. E vivenciar toda essa superação foi uma

experiência capaz de me transformar como profissional. Antes me via impotente. Agora me sinto capaz (F5, AI, 27/10/2008).

Nos casos de F10 e F5, respectivamente, é possível perceber os esforços para o desempenho da função/cargo de forma democrática e participante, além de entender igualmente que a construção de sua identidade profissional, como formador, vai se reconstruindo e fortalecendo a partir da experiência num contexto de incertezas e de múltiplas relações que é a escola (SCHAFFEL, 2000).

Snoeckx (2003) informa que a função de formador como uma categoria profissional está começando a se constituir e, de modo geral, é uma função transitória, onde as pessoas são afastadas de suas classes durante determinado período de sua carreira, embora possamos encontrar casos de pessoas que exercem a função há mais tempo. Os formadores têm de atender um conjunto muito amplo e variado de responsabilidades apesar de sua existência freqüentemente não ser definida de forma clara administrativamente e, tampouco, seu processo formativo.

Ainda considerando o aspecto da identidade profissional de formadores, observa-se que o formador iniciante, assim como ocorre com muitos professores em início de carreira, passa por um período de indução e necessita de 2 a 3 anos de atuação para formar a sua identidade profissional, independente de seu sucesso anterior na carreira como professor (MURRAY e MALE, 2005). Isto é, entre docência e os primeiros contatos com a realidade de trabalho como formador existe uma decalagem, por vezes difícil de superar como pode se perceber nos depoimentos das formadoras F1 e F5 ao se depararem com um lado duro da realidade que permeia muitas escolas, que se refere à falta de domínio do conteúdo por parte do professor para ensinar e a alta rotatividade de professores na escola, principalmente aqueles em início de carreira. As formadoras precisam encontrar formas de enfrentamento das dificuldades para construir soluções imediatas, às vezes solitariamente, para problemas que surgem em seu cotidiano e acabam descobrindo por si mesmas e, por “entre as pedras, o caminho”, parafraseando Kramer (1992), para lidar com situações inusitadas para cujo enfrentamento muitas vezes não se sentem preparadas.

As dificuldades são muitas, pois cada sala é única e os professores enfrentam problemas diferentes... Além disso, tem a falta de conhecimento do objeto de trabalho, os professores muitas vezes têm que ensinar o que não sabem. O buraco é mais embaixo do que pensamos: conteúdo (F1, FD, 04/03/2009)

(...) Trabalhar com a formação em serviço é uma dificuldade encontrada na maioria das escolas, pois a rotatividade dos professores dentro da escola traz consigo profissionais inexperientes que em muitos casos nunca entraram numa sala de aula e se deparam com sala de 30 alunos e não sabem o que fazer (F5, FD, 04/03/2009).

Algumas pesquisas com professores (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008; MARCELO, 2008; CUNHA, 2006; RODRIGUES, 2006, entre outros) têm mostrado que um dos problemas enfrentados na instituição escolar pelo formador (iniciante ou experiente) se refere à dificuldade em trabalhar coletivamente entre os pares e, em alguns casos, evidencia-se a falta de apoio e articulação do trabalho pedagógico do formador com os professores. O profissional responsável pela gestão (administrativa e pedagógica) da escola tem suma importância nesse contexto e exceto em raras exceções há programas ou cursos de formação continuada destinados ao seu processo de aprendizagem profissional, principalmente quando inicia o exercício desta função/cargo, conforme apontado no capítulo 1.

Assim, ao nos remetermos às expectativas iniciais dos formadores sobre o programa considerando os depoimentos de F3, F6, F7 e F8 e retomando o Quadro 16, é possível dizer que a identidade do formador, assim como indica Schaffel (2000) é construída processualmente e reconfigurada por uma forma de ser e fazer no exercício da profissão.

(...) espero aprofundamento em meu "saber-fazer", através das trocas de experiências e reflexões (F3, ficha de inscrição).

(...) estou em busca de subsídios que apoiem e me auxiliem no aperfeiçoamento de meu trabalho (F6, ficha de inscrição).

(...) refletir sobre minhas ações e estratégias de formação na melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem da unidade escolar (F7, ficha de inscrição).

(...) pela necessidade que nasceu junto a implementação do Projeto de apoio aos professores na escola em que trabalho... Um dos meus fazeres é coordenar esse grupo de coordenadoras, essa experiência tem sido bastante difícil! (F8, ficha de inscrição).

Considerando o exposto, foi possível observar a partir dos dados da experiência dos formadores que participaram da pesquisa o início da transição da identidade profissional de professor para formador da educação básica. Esse processo ampara-se prioritariamente num repertório de conhecimentos anteriores balizados, principalmente, pela formação inicial e pela experiência na docência. Tais conhecimentos fundamentam as ações e descobertas dos formadores no exercício da prática na nova função/cargo, devido ao fato de raramente esses profissionais ao assumirem essa nova posição terem a oportunidade de se prepararem para tal. Os conhecimentos, habilidades e competências para formar professores no contexto de trabalho se dão de maneira quase que perversa, pois geralmente acontecem de forma

situada na escola a partir das demandas, que quase sempre têm urgência nas respostas.

Contudo, nota-se nos relatos dos participantes da pesquisa que quando o formador consegue romper com as resistências no local de trabalho as ações passam a ser compartilhada pelos pares (diretor, coordenador pedagógico e professores), no qual cada um tem a contribuir para a reflexão sobre as demandas e urgências daquele espaço. Porém, esse é um processo de mais longo prazo e que requer do formador – principalmente do iniciante - uma dedicação para o estudo de temas específicos, a observação mais detida e cuidadosa sobre seu contexto de trabalho, a dedicação para o planejamento de ações inicialmente mais pontuais, mas que ganham dimensão maior na medida em que os pares se envolvem. Tarefa muito difícil quando se considera a carga horária e a jornada de trabalho a que estes profissionais estão submetidos, considerando suas atribuições, mas possível quando encontram um ponto de apoio para o diálogo com pares que ocupam a mesma função/cargo e estão dispostos a “se formar” e “a formar” seus pares trabalhando de maneira colaborativa, como foi o exemplo vivido no programa Formação de Formadores.

Sendo assim, passemos a olhar para outros dados que emergem dessa experiência, colocando em evidencia a pluralidade de opiniões encontradas nas narrativas dos formadores e que apontam para outros aspectos que nos auxiliam na compreensão dos fatores que influenciam a aprendizagem profissional do formador da escola básica.

2 As expectativas e necessidades dos formadores frente ao processo de desenvolvimento profissional *online*

Fazendo um balanço da experiência vivida pelos formadores que participaram do programa é possível identificar que suas expectativas e necessidades se alteram e vão se reconfigurando ao longo do tempo considerando as etapas de desenvolvimento do trabalho. Tais aspectos não surgem isoladamente, mas geralmente a partir de uma situação, inicialmente, voltada para “o que” (desejo aprender, fazer, conhecer etc), mas que no decorrer da experiência leva o formador a pensar no “como” (transpor o aprendido para a prática, resolver o problema na escola, ensinar o professor, trabalhar com os professores, dialogar com os pais, trabalhar com a escola etc).

As mudanças nas expectativas e necessidades dos formadores são processuais, temporais e não cessam de se produzir ao longo de sua trajetória, como professor e/ou formador. Também, vão ao encontro das constatações de Hunt (2008),

Vaillant e Marcelo (2006), Vaillant (2003), Snoeckx (2003) de que a formação desse profissional ocorre na escola e a partir das demandas que precisa responder.

Inicialmente as expectativas e necessidades dos formadores estavam relacionadas ao próprio interesse deles em aprender, em atualizar-se e investir em seu desenvolvimento profissional. Tais aspectos se voltam para o conhecimento de temas (conteúdos) específicos como se observa na colocação de oito dos formadores (F2, F3, F4, F10, F11, F13, F14, F15) fornecidos no questionário inicial (02/2008):

Legislação educacional; formação docente; ética nas escolas; bullying escolar; relações interpessoais; metodologia de ensino para séries iniciais, inclusão, indisciplina, leitura, ensino da matemática nas séries iniciais e trabalho em equipe, alfabetização, ensinar na diversidade, indisciplina, avaliação, atividades desafiadoras, educação não-formal, inclusão social, atividades pedagógicas diferenciadas voltadas para reforço escolar; saber sobre voluntariado; características relevantes na elaboração de um projeto, escola por ciclos de formação, indicadores educacionais (evasão, repetência, aprovação), parâmetros curriculares nacionais e temas transversais (Caso os 8 formadores não tenham relatado exatamente desta forma o recorte acontece quando selecionamos a fala de alguém na íntegra).

Adicionalmente, ao relatado anteriormente os formadores apontam ainda o desejo pelo *aprofundamento do conhecimento para lidar com a diversidade e ter um olhar abrangente para atuar junto aos professores (F1)*, bem como da *discussão do papel do formador como liderança*. O objetivo também é *discutir questões relativas ao perfil dos grupos, capacidade de intervenção e melhorar a competência do registro (F9)*.

Investir na própria formação para atuar com os professores nas escolas - orientando, desenvolvendo e implementando atividades formativas com eles - foi uma das principais expectativas do grupo, por exemplo, como manifesta F8:

pretendo [no programa] construir uma base sólida e bem fundamentada para lidar com os conflitos, situações problemas e desafios que se apresentam durante a formação. Também espero diminuir minha ansiedade do COMO trabalhar com formadores [coordenadoras e professores] em suas especificidades dentro da realidade da educação.

A manifestação do desejo de que o processo estivesse voltado para aspectos práticos do cotidiano escolar também foi identificada nas expectativas de outros formadores como meio de compreender melhor qual o seu papel naquele contexto.

Compreender e refletir a teoria a partir das atividades práticas. Espero poder definir melhor o papel de um coordenador pedagógico e realizar um trabalho mais dinâmico e eficiente, em que seja possível visualizar melhorias significativas na qualidade do ensino (F3, Questionário inicial, 02/2008).

Espero do programa não somente a teoria, mas dar uma praticidade aos temas e sua aplicabilidade, proporcionando momentos mais inovadores com o estudo e dinâmicas (F11, Questionário inicial, 02/2008).

Esta questão me remete a pensar na forma de organização das propostas formativas que muitas vezes são elaboradas considerando mais o aspecto subjetivo da formação, isto é a reflexão sobre a prática, o contexto etc, mas sem o trabalho com o conteúdo propriamente dito para promover esta reflexão. Ou seja, o professor ou formador pode refletir sobre a situação do seu contexto, mas o que de fato precisa conhecer e saber - e como esse conhecimento é oferecido - para modificar a realidade em que está inserido?

Outras colocações sobre as expectativas dos formadores se referem ao anseio *de construir uma equipe de formadores em que haja a possibilidade de troca e diálogo e que possa junto conhecer e desenvolver novas técnicas de gestão e formação, aprender sobre questões relativas à sensibilização e trabalho coletivo (projetos, inclusão social, trabalhos extraclasse), contribuir com a comunidade escolar e desenvolver a motivação.*

As indicações dos formadores possibilitam dizer que o olhar unifocal (mais voltado para sua auto-aprendizagem ou para atender aos professores) pode estar relacionado ao fato de grande parte do grupo ser iniciante na função de formador, como apontado no capítulo 2. Pois, foi possível observar que o fato de ser iniciante provocou ansiedade e incertezas quanto ao modo de atuação junto aos professores e na escola. Em alguns casos a dificuldade estava até mesmo em *“deixar claro meu papel, pois muitas vezes se confunde a função pedagógica com a função de chamar a atenção de alunos indisciplinados e isso acaba por atrasar funções importantes que tenho por prioridade em meu trabalho”* (F5, questionário inicial, 02/2008). Em *ter pouco embasamento teórico para assumir a função* (F12, questionário inicial, 02/2008). Ou *em desenvolver e potencializar capacidades básicas para atender a demanda das escolas municipais do ensino fundamental – Ciclo I do 1º ao 5º ano* (F2, FD, 10/03/2008).

Ao iniciar as atividades do programa (fase 2), acrescentam-se às expectativas anteriores as primeiras manifestações em relação ao fato da formação ser desenvolvida no ADA do Portal dos Professores da UFSCar.

Para mim é novidade um curso a distância, espero que consiga realizar todas as atividades e enriquecer meus conhecimentos para desenvolver melhor meu trabalho na unidade (F15, FD, 04/03/2008).

que essa nova oportunidade de aprender aprimorando ainda mais meus conhecimentos será uma experiência importante e enriquecedora. Já fiz curso a distância, e sei o quanto este pode contribuir com nossa prática diária. Estou muito ansiosa e espero compartilhar novas situações do nosso dia-a-dia (F6, FD, 04/03/2008).

Apesar da falta de costume e, principalmente, de tempo para acessar a internet, espero conseguir participar e interagir o máximo possível (F3, FD, 10/03/2008)

(...) Todo curso nos causa interesses e desafios e este não é diferente, pois temos dentre outros o desafio de ser um curso a distância, mas que será superado... (F2, FD, 10/03/2008).

Concomitantemente às expectativas, surgem as manifestações de primeiras dificuldades enfrentadas pelos formadores no local de trabalho que, por sua vez, se caracterizam como demandas (necessidades) indicadas por eles para serem trabalhadas no programa.

(...) o cansaço do professor, que às vezes, após duas jornadas de trabalho ainda se propõem a fazer o curso (F1, AI, 12/03/2008).

(...) a conscientização por parte de alguns professores de que planejar é preciso para saber lidar com todas as transformações ocorridas na sociedade e com o perfil desse aluno que queremos formar (F2, AI, 12/03/2008).

(...) impasses devido a diferença de concepções pedagógicas; resistência em relação a proposta dos colegas; despreparo para lidar com a inclusão, principalmente quanto é preciso adaptar atividades e realizar um atendimento diferenciado com o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, ou ainda, no caso de alunos que não estão alfabetizados na quarta série e possuem muita dificuldade (F3, AI, 12/03/2008).

(...) desequilibrar os professores que já estão há mais tempo fazendo o mesmo trabalho (F13, AI, 12/03/2008).

Percebe-se também que embora, a maioria sendo iniciante na função/cargo, o olhar desses formadores se volta prioritariamente para os professores e os alunos da escola, geralmente, preocupados em oferecer apoio aos primeiros para que possam auxiliar seus alunos na superação das dificuldades de aprendizagem. Agora com um olhar que pode ser considerado bifocal, pois consideram dois sujeitos no contexto escolar - o professor e o aluno, é preciso *ultrapassar a idéia da formação como uma preocupação individualizada, formação para o desenvolvimento profissional e mesmo visualizando maior aprendizagem para os professores e em consequência para os alunos (F2, FD, 19/03/2008).*

Considerando a literatura sobre a aprendizagem da docência no início de carreira o professor aparentemente sofre um tipo de “miopia” (GROSSMAN, THOMPSON e VALENCIA, 2001), pois focaliza suas ações em competências mais

voltadas para a sua socialização na instituição escolar e no gerenciamento das demandas mais imediatas da sala de aula, do que propriamente o processo de ensino e aprendizagem. Os formadores iniciantes parecem viver esse processo de forma mais amena, mas também carregada de desafios e demandas que têm impacto sobre suas crenças e sobre como devem atuar.

Dando continuidade às considerações sobre expectativas e necessidades dos formadores, outro ponto importante a destacar é a variedade de nuances apresentadas pelos formadores ao discutir sobre o seu papel na educação básica. Falar sobre a identidade do formador foi como abrir um leque de ponderações, oscilando entre opiniões formadas, de um lado, e a incerteza permeada pela discussão, de outro. As considerações dos formadores, contudo não se limitaram nas extremidades desse leque, mas de um modo geral foram marcadas por diferentes pontos de vista que ora concordavam, ora problematizavam sobre o papel do formador nos diferentes contextos. Por exemplo, na manifestação de F2 (...) *sabemos o quanto é difícil o enfrentamento das mais variadas situações de formação. Será que enfrentamos as mesmas dificuldades [referindo-se a dispersão dos pares] que vão desde a resistência dos professores até a nossa própria dificuldade de ensinar em contextos tão variados? Conseguiremos romper com a rigidez da cultura da escola?* Emergia no grupo a necessidade de melhor compreender esta questão a partir da realidade que vivenciavam.

Os participantes da pesquisa reconhecem que o papel fundamental do formador na escola é o de liderança, mas apresentam diferentes opiniões sobre a forma de condução dessa liderança, que perpassa desde a orientação aos professores, até a articulação mais global dos processos educativos na escola. Nessa perspectiva exigem o domínio de conhecimentos e saberes específicos, anunciados no capítulo 1 (SHULMAN 1986 e TARDIF, 2000), mas ampliam-se na medida em que se constituem como um conjunto de dispositivos envolvendo as práticas e os discursos dos professores da escola e toda a sua complexidade. Por exemplo, nos depoimentos de F6 e F7

(...) o que diferencia um professor de um formador não é apenas a função que este exerce dentro da escola, pois o professor busca a cada dia a formação de seus alunos através dos conhecimentos a eles oferecidos. E a nós formadores a difícil tarefa de contribuir com a formação mais sistemática dos nossos professores, dando a eles (os que querem) oportunidades de crescer profissionalmente, refletindo sobre sua prática diária coletivamente (F6, FD, 27/03/2008).

O papel do formador e de todos os envolvidos no sistema educacional é de que as ações desenvolvidas na escola ultrapassem seus muros. Se não houvesse outra

razão, esta já seria suficiente para pensar, repensar e agir em busca da qualidade na educação (F7, FD, 16/03/2008).

Observemos o que dizem outros formadores quando estabelecem um diálogo a partir de uma metáfora, que nos permite compreender o que Shulman (1987) define como conhecimento pedagógico do conteúdo, marcado pelo processo de raciocínio pedagógico (PRP), pois implica no estabelecimento de uma nova compreensão dos conhecimentos do formador F9.

(...) o formador é para mim o motorista de um ônibus que está realizando uma viagem. Vou deixar algumas pistas sobre porque faço esta relação. 1- O motorista ao iniciar a viagem ele tem que saber onde ir; 2- Quem tem o papel de conduzir o ônibus? 3- Os formadores/passageiros podem ajudar na viagem, mas quem tem que conhecer o caminho é o motorista... (F9, FD, 14/03/2008).

F13 analisa o exposto por F9,

1 - Motorista - destino: realmente ele tem que saber onde ir, porém é importante que todos saibam para onde estão indo e se querem realmente fazer a viagem; 2 - Condução do ônibus: penso em condução compartilhada, assim ninguém cansa e todos aprendem a dirigir. Claro que dá mais trabalho, mas todos se distraem pela estrada afora... 3 - Quem tem que conhecer o caminho é o motorista? Discordo... nem sabemos quais são os caminhos possíveis, pode ser que alguns tenham um trajeto muito melhor que o do motorista oficial, já pensou que legal se o motorista aprende um caminho novo que leva ao mesmo destino??? (F13, FD, 17/03/2008).

O formador F9 completa:

a minha "metáfora" com o ônibus e a viagem tem a ver com caminhos. Os passageiros têm muito a contribuir na viagem. Alguns conhecem atalhos, outros novas paisagens. Estas contribuições acrescentam na viagem. No entanto o condutor, ou motorista ou guia - formador- tem que conhecer bem seu objetivo para que os conhecimentos dos "passageiros" possam enriquecer a viagem e não atrapalhar. (...) Portanto, temos que cuidar sim, de ouvir, estimular a participação. Porém, a mesma não pode ser qualquer coisa. Na ânsia de valorizar a participação, o condutor acaba pegando atalhos que não leva a lugar nenhum (F9, FD, 18/03/2008).

A formadora F1 analisa:

a heterogeneidade existente dentro de um ônibus, assim como em um grupo de educadores são iguais, no entanto, a diferença crucial entre o motorista e formador é que um lida apenas com a rota da estrada e outro com a rota do pensamento. Quando lidamos com pensamentos, lidamos com concepções e não somente com caminhos. Por este motivo não dá para decidir um caminho sem antes conhecer quem embarca e desembarca em cada rodoviária, não dá para definir objetivos e traçar caminhos antes de conhecer quem são os educadores e se de fato o destino traçado pelo formador corresponde às ansiedades do grupo de educadores... (F1, FD, 30/03/2008).

F9 contra-argumenta as colocações dizendo:

(...) F13 Usando Fernando Pessoa: "Viajar é preciso, viver não é preciso". Quando entendi o que ele quis dizer compreendi o seguinte: para o navegante português viajar é preciso (exato, calculado) viver não é preciso (é imprevisível). Lembra-me também do navegador Amir Klinc que disse que não era um "aventureiro", pois para viajar sozinho no mar ele tinha que saber exatamente como fazer. Ele tinha que planejar. Então o improviso, o acaso, pode acontecer e deve acontecer. No entanto o formador não pode ficar ao sabor destes acontecimentos. E não é uma questão de se prender a uma concepção influenciada pelo capitalismo. Pelo contrário, trata-se de acreditar na concepção de trabalho criador. Pensar, executar e usufruir. Agora, F1, se alguém tem que conduzir ele minimamente tem que saber onde quer chegar, ou não? Os passageiros também podem ajudar na viagem, e as vezes trocar de lugar com o motorista. Mas se for sempre assim para que ter um condutor. Todos somos iguais dentro do ônibus? Todos conhecemos os mesmos caminhos? Imagine se cada passageiro resolve fazer um roteiro próprio para a viagem... O ônibus não sairia do lugar ou poderia andar a esmo... Volto a insistir o formador precisa se apropriar do seu papel. Ele é o condutor. Ele ajuda cada passageiro a encontrar o seu caminho (F9, FD, 07/04/2008).

Por fim, F1 argumenta:

F9, concordo com você que o formador tem que assumir o seu papel e conduzir o ônibus. No entanto, penso que este deve conhecer as pessoas que embarcam para conseguir traçar seu caminho de forma satisfatória, caso contrário, pode deixar muitas pessoas na estrada, mesmo estando dentro do ônibus, pois diferente do motorista os passageiros compraram suas passagens, porque sabem onde querem chegar, em uma formação se não verificarmos as ansiedades dos educadores e traçarmos caminhos que contemple suas reais necessidades, viajamos só, e neste caso não fazemos formação (F1, FD, 14/04/2008).

A reflexão dos formadores em relação ao seu papel na escola é assim, recheada de matizes, de certezas e contestações, que têm como contraponto a experiência profissional. Mostram também novas necessidades e expectativas, novas compreensões e junto com elas alguns dilemas, de se pensar essa como uma problemática mais ampla, que não se esgota na identificação dos papéis e lugares de atuação, tal como tem evidenciado os estudos de Tancredi, Reali e Mizukami (2007), Perrenoud (2003) e Lavoie e Dumoulin (2002). Como pode ser observado na colocação de F9:

É preciso olhar a escola... e os professores com um olhar de ver... Sei que parece redundante, mas há uma diferença entre ver e olhar. Olhar é passar os olhos superficialmente e identificar a paisagem, as pessoas, o caminho. Mas, ver é mais que olhar é descobrir. É buscar o detalhe e enxergar por trás da aparência (F9, FD, 25/03/2008).

O depoimento do formador permite observar o deslocamento do olhar e da percepção dos formadores para o que chamarei de olhar multifocal, ou seja, considerar a escola e sua cultura para além de alunos e professores. Perceber a escola como um lugar onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (NÓVOA, 1995) e se considera os valores, atitudes, modos de convivência e interação, que vão definindo uma cultura local própria de cada instituição e que tende a permanecer oculta. Portanto, a formação profissional no contexto da escola é impregnada de diferentes saberes e conhecimentos advindos e construídos de diversos campos e experiências, carregadas de sentidos e significados, expectativas e necessidades porque considera a pluralidade de seus sujeitos, suas crenças e suas práticas.

No Quadro 17, adicionalmente ao exposto, resumem-se as expectativas e necessidades extraídas dos dados nas diferentes etapas do programa, considerando o foco de atenção dos formadores e a respectiva ferramenta em que foram identificadas. Indicar a ferramenta se mostrou importante, porque possibilita visualizar se o momento dessa manifestação aconteceu no coletivo ou no âmbito privado apenas entre a díade: formador e pesquisadoras-formadoras.

Quadro 17: Quanto às expectativas e necessidades dos formadores

Fase 1 (pré-curso)	EXPECTATIVAS	FOCO	FONTE DE DADOS
	Auto-aprendizagem	Formador	Ficha de inscrição, questionário inicial
NECESSIDADES			
Conhecimento de conteúdos e temas específicos	Professor		
Fase 2 (Módulo 1 – Formação)	EXPECTATIVAS		FONTE DE DADOS
	Participar e concluir o curso no ADA	Formador	FD
	Desenvolver o trabalho coletivo na escola	Professor	AI e FD
	Criar rotina de trabalho	Professor e aluno	FD
	Superar o baixo rendimento escolar dos alunos		
	NECESSIDADES		
	Refletir sobre o papel do formador na educação básica e suas características	Contexto escolar	FD
	Pensar sobre a cultura da escola: a formação, as relações interpessoais, a promoção de conhecimentos, as crenças, as incertezas, os objetivos (para alunos, professores, para a comunidade e para os próprios formadores) etc.		
	Trabalhar com professores iniciantes - PI (falta de experiência, dificuldades no ensino, falta de domínio do conteúdo para o ensino etc)	Professor	AI
	Trabalhar com professores experientes – PE (resistência a mudança: no trabalho pedagógico e na interação com os pares e alunos; concepções e práticas cristalizadas; crença de que o trabalho do professor é individual)		FD e AI
	Trabalhar com crianças em situação de risco	O aluno	AI
	Lidar com alta rotatividade dos professores	Política pública	AI e FD
	Lidar com a pouca ou nenhuma participação dos pais na escola; estreitar os vínculos entre a escola e a comunidade para superar situações de violência na escola e em seu entorno	Interação escola-família	
Superar a falta de infra-estrutura e organização dos espaços da escola	Contexto Escolar		

...(continuação)

Fase 3 (módulo 2 – Formação e Intervenção no local de trabalho)	EXPECTATIVAS	FOCO	FONTE DE DADOS
	Refletir sobre Trabalho coletivo e Inclusão para melhorar a ação com os professores	Auto-aprendizagem e contexto escolar	FD
	Elaborar e desenvolver a experiência de ensino-aprendizagem envolvendo o grupo da escola	Professor	
	NECESSIDADES		
	Organização do tempo	Formador e contexto escolar	AI e FD
	Planejamento coletivo da experiência de ensino-aprendizagem considerando a realidade de cada escola	Atividade de intervenção (EEA) com os professores	FD
	Interagir no <i>webfólio</i> auxiliando os colegas (formadores) a pensar e planejar a EEA; auxiliar na análise da experiência; construir conhecimento mútuo	Formador	
	Trabalhar com o grupo de professores	Professor	

De modo geral percebe-se que o foco dos formadores ao se lançarem nessa experiência de desenvolvimento profissional *online* está mais voltado para o aspecto prático. Tal fato parece estar relacionado ao tempo de atuação na função/cargo que ocupam. Contudo, as expectativas e necessidades se alteram ao longo do tempo e conforme as experiências a que os formadores são submetidos no programa. Neste caso, ao trabalhar a partir de aspectos práticos de seu cotidiano, é possível observar que para os formadores elas não são estabelecidas *a priori*. Mas, vão surgindo e se reconfigurando processualmente a partir da experiência que vivenciam. Elas permeiam o desenvolvimento profissional dos formadores e funcionam como molas propulsoras e desestabilizadoras, exigindo deles a mobilização de saberes processuais, assim como do saber fazer para aprender e para ensinar.

A seguir, são apresentadas as aprendizagens dos formadores colocando em evidência a pluralidade de processos vividos e que apontam para seu desenvolvimento profissional.

3 As aprendizagens dos formadores

A escola como espaço de aprendizagens: o programa como ponto de apoio para reflexões

Pensar a escola como uma organização que aprende se configurou num grande desafio e encontra obstáculos para sua concretização, por exemplo, no que diz respeito as atitudes de resistência à mudança, à burocratização do sistema de ensino, a estrutura hierarquizada e rígida da escola e o poder de negociação dos grupos que nela interagem (KLEIN, 2000). Apesar do peso desses aspectos, os formadores assumiram os desafios, enfrentaram dilemas e conflitos de diversas ordens e foram propondo modificações. Tais ações implicaram reflexões de diversas ordens para perceber a escola e seus atores para além do que está explícito.

Dessa forma, é a partir do olhar dos formadores sobre a escola, sobre as relações que se estabelecem e seu papel nesse contexto, assim como a influência do programa na compreensão dessa trama, que me debruço para ampliar o entendimento dos fatores que influenciam as aprendizagens profissionais desse grupo. Entretanto, esses processos estão imbricados sendo difícil identificar onde inicia um e termina o outro, mas para melhor visualizar as análises e captar mais fielmente a riqueza das narrativas optei por trabalhar no entrecruzamento de um conjunto de fatores que emergiram durante o desenvolvimento do programa. Estes compreendem a descrição

e análise da visão dos formadores sobre a escola e seus papéis; das dificuldades, dilemas e conflitos que enfrentaram, assim como a identificação de momentos críticos que permearam o desenvolvimento profissional nessa experiência.

a) A percepção dos formadores sobre a escola e o seu papel nesse contexto

Os formadores reconhecem que a escola se constitui num espaço privilegiado de interrelações e tem um peso na construção de seus saberes e conhecimentos profissionais. Mas, apresenta-se como uma rede de processos complexos que se conjugam e formam uma cultura particular sobre a qual ele precisa conhecer para interagir e agir. O depoimento de F6 apresenta um pouco desse contexto e vai mostrando, com riqueza de detalhes, como a formadora vai percebendo seu espaço de atuação e os desafios que nele enfrenta.

(...) a escola que trabalho hoje, é uma escola municipal de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, centenária, que atende 700 alunos, distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite... A comunidade de pais é boa e está sendo resgatada aos poucos, visto que nos últimos anos a escola estava passando por alguns problemas. (...) a escola tem um corpo docente bastante resistente. Muitas professoras antigas e uma rotatividade de professoras substitutas muito grande a cada ano... (F6, FD, 08/03/2008).

A formadora parece sentir-se apoiada pela comunidade e respalda-se em sua experiência profissional anterior para desenvolver seu trabalho, quando afirma: *já estive a frente como diretora de mais 03 escolas no meu município e procuro realizar um trabalho de qualidade, com a experiência que tenho* (F6). Porém, parece acreditar que os problemas que enfrenta com os professores estão relacionados ao fato de ter um grupo consolidado de professoras mais experientes na escola e ao mesmo tempo *a alta rotatividade de professores substitutos* naquele espaço. A formadora, que pode ser considerada uma profissional iniciante, direciona sua ação para resolver problemas pontuais e recorre à ajuda de especialistas para lhe ajudar a superar os problemas enfrentados com os professores como forma de minimizar as dificuldades. Parece acreditar que ter profissionais especialistas para trabalhar problemas pontuais com os professores, auxilia na minimização dos problemas que enfrentam. O foco de seu olhar a princípio tem convergido para dois problemas pontuais: as dificuldades dos professores (recorrer a especialistas) e no relacionamento/manejo com esses pares (propiciar momentos de troca de experiências e estudo - resistência), deslocado do contexto global da escola.

No depoimento de F8 evidencia-se a angústia sobre “o que” e “como” ensinar que acomete o profissional, geralmente em início de carreira. A busca pela referência

de uma experiência não vivida é um dos dilemas de F8 ao desempenhar seu papel. Observa-se que a formadora volta seu olhar para as coordenadoras que estão sob sua responsabilidade, as professoras, para os alunos em situação de fracasso escolar, ou seja, implicitamente para o próprio contexto, na medida em que reconhece que a escola está falhando ao ter alunos que chegam ao final de um ciclo sem saber ler e escrever. Esse mesmo contexto é a fonte para a construção de novos saberes experienciais, sociais e conhecimentos profissionais na medida em que é a partir dele que F8 está aprendendo a ser formadora.

Estou coordenando um grupo de seis coordenadoras na minha instituição, sem ter passado por isso antes, sem nenhuma referência. Tenho pouca experiência para tão grande responsabilidade. Estou consciente do desafio que tenho que enfrentar e que estou enfrentando (...) para aprender e atuar de forma segura e de maneira a acrescentar na vida profissional das minhas coordenadoras e professoras e o mais importante: que essa ação venha acrescentar bons frutos para os nossos educandos, superando o fantasma da reprovação, da evasão, dos muitos alunos que chegam numa 2ª e 4ª série sem saber ler e escrever (F8, AI, 08/03/2009).

F12 indica a mesma dificuldade sob outra perspectiva, remetendo-se exclusivamente aos professores.

(...) muitos professores acham uma chatice (o planejamento), reclamam que é sempre a mesma coisa, faz plano de curso, plano mensal, plano de aula é só preenchendo formulários. Vejo (essas queixas) como uma acomodação dos professores que vêem o momento como somente burocrático e não de troca de experiências. Apesar de fazermos muito trabalho mostrando a importância de se planejar (F12, AI, 08/03/2009).

Pois bem, o depoimento de F12 nos traz dois elementos um (explícito) é o comportamento e a crença dos professores sobre o momento de planejamento, geralmente um tempo destinado ao trabalho coletivo nas escolas; o outro (implícito) são os elementos trazidos pela formadora que fazem emergir suas crenças sobre os professores *Vejo como uma acomodação dos professores* e sua prática.

Essas formadoras vivenciam um “estágio de sobrevivência” (FEIMANNEMSER, 1983) na função em que o conhecimento adquirido como professora não é suficiente para garantir com segurança sua atuação como formadora junto aos professores. Outro aspecto relevante nas narrativas refere-se à cultura da escola, pois não se compreende o funcionamento da instituição apenas pelo que somos capazes de observar. Há um conjunto de fatores, significados, valores, modos de conviver e interagir, formas de resolver problemas que define a cultura própria de cada escola e que tende a permanecer velada ou subentendida. Nota-se uma trama complexa nas

relações estabelecidas nesse contexto, porque de um lado, a escola educa os indivíduos que a compõem e de outro, os próprios sujeitos “educam” a escola (a partir de seus valores, crenças, modos de agir etc) na medida em que são eles que a constituem enquanto organização.

Segundo Amiguinho e Canário (1994) “os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham”. Por exemplo, como relata F5 após alguns meses como formadora e participando do programa. Ao contrário do que relatou F6 anteriormente, F5 também é uma formadora iniciante e tem enfrentado muitas dificuldades acredita que a presença de professores mais experientes na escola poderia contribuir com o desenvolvimento do grupo de professores, embora a atitude de resistência também seja considerada. Sua percepção sobre o contexto vai se modificando e começam haver indício de que na escola também se aprende

*Estou aprendendo bastante com as sugestões e discussões no programa, considerando que estou em meu primeiro ano na função de Coordenadora Pedagógica. (...) Como a escola municipal onde trabalho existe há apenas 5 anos, a maior parte das professoras é quase que iniciante. Algumas iniciaram o trabalho como professoras junto com a escola e outras estão iniciando agora. Assim como a F7 e a F2, estou começando a **trabalhar** com trabalhos e reflexões em grupo, com dinâmicas, discussões, **quase sempre sobre temas que tenham a ver com as situações que vivenciamos na escola. Tem existido uma interação legal entre todas e a participação, aos poucos, também vai se mostrando significativa.** que, se houvessem professoras mais experientes, esse tipo de trabalho também funcionaria, embora, é claro, no início, algumas atitudes de resistência também pudessem ser manifestadas (F5, FD, 24/04/2009).*

Para F7 contexto é percebido numa perspectiva mais global e o reconhece como espaço de aprendizagens que promove o desenvolvimento profissional.

Cada vez mais na diversidade do grupo. Ela potencializa as aprendizagens (...) procuro organizar propostas em que os participantes interajam o máximo possível, como oficinas, estudo de casos de ensino, socializações das práticas, reflexões com estabelecimento de relação entre prática e teoria. Os registros dessas propostas em forma de murais, fotos, reflexões do grupo e/ou filmagens também contribuem para tornar observável aos professores, sua aprendizagens (F7, FD, 23/04/2009).

A formadora considera a importância do apoio do formador no auxílio a superação de problemas enfrentados pelo professor.

(...) ela [escola] é espaço de múltiplas relações e através dos diferentes papéis desempenhados é possível interligar fios. (...) É no querer dos professores que procuro cruzar meus caminhos e “meus querereres”, através de prática mediada, tento ir além de um fazer pré-determinado, para que possa ver o erro como algo a ser superado e transformado em objeto reflexivo. Assim, que posso ressignificar o meu fazer permanentemente... (F7, AI, 08/03/2009).

O depoimento da formadora indica o reconhecimento da escola como uma organização de aprendizagem profissional, no qual suas ações centram-se no coletivo tomando seu grupo de professores e seu contexto de atuação como ferramentas primordiais para a reflexão das práticas e, conseqüentemente, um ensino de melhor qualidade. Para Libâneo (2003, p.23) “colocar a escola como local de aprendizagem da profissão do professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo”.

Compreensão semelhante à manifestada por F13 que vislumbra na escola, apesar das adversidades, o meio para um desenvolvimento humano e de construção coletiva de saberes.

(...) a escola constitui-se um espaço de trocas, um local onde o ser humano se debruça junto a outros para formalizar um momento de aprendizagem mútua. Entendo que ainda não tem sido bem assim, mas se desacreditarmos na possibilidade de mudança dissecaremos a melhor faceta nossa que é a do sonho, dos ideais (F3, A1, 08/03/2009).

Compreender o espaço escolar significa também olhar para si e nesse sentido há indicadores adicionais aos já apresentados que mostram a construção processual da identidade de formador na medida em que entendem o seu contexto de atuação e articular as ações pedagógico-didáticas, no intuito de criar momentos e espaços no qual os professores possam pensar, refletir e analisar as situações vivenciadas na escola e na sala de aula e não apenas permanecerem como executores de seu fazer diário. Por exemplo, como relata F9:

*(...) no meu papel de formador sendo diretor é que tenho a possibilidade de **ter uma visão mais ampla do cotidiano da escola**. Isto me permite, nos momentos de encontros **ajudar o grupo a refletir sobre o dia-a-dia e sobre o fazer do professor**. Sinto que por vezes eles se envolvem com os problemas da sala de aula e perde a visão maior do funcionamento da escola. Não se dá conta de que **quanto mais integrado no coletivo melhor é a sua atuação dentro da sala de aula**. Hoje sou um educador que tem uma certa sabedoria e pé no chão. Mas nunca desisti do sonho de que é possível um mundo melhor e que a escola é um dos caminhos (F9, FD, 19/03/2008).*

Como se pode perceber esse formador, assim como F7 anteriormente, tem clareza de seu papel naquele contexto. Porém, ele descreve um impasse comumente vivido na escola no qual os *problemas da sala de aula* dificultam a reflexão sobre outros aspectos que permeiam a cultura escolar e que quando o coletivo passa a discutir e pensar sobre eles há a possibilidade de melhorar a prática na sala de aula. Ao salientar *sou um educador que tem certa sabedoria e pé no chão*, o formador põe

em evidência o aprendizado advindo da experiência de diversas fontes sociais (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991) e a influência deste sobre a percepção, responsabilidade e desafio de seu papel naquele contexto. Inserir-se na cultura da escola é um desafio permanente e trabalhar nela requer um esforço contínuo. Embora com firmes convicções sobre seu papel F9 relata que uma das grandes dificuldades que enfrentada na escola está atrelada à crença dos professores de que o papel de diretor restringe-se ao caráter administrativo e não pedagógico.

*(...) o cargo de **Diretor de Escola** na Prefeitura de São Paulo, **na visão dos professores, tem um forte caráter administrativo**. Por mais que eu tente mudar **esta lógica ela está muito arraigada na visão das pessoas**. Desta maneira, minha intervenção é mais pontual... O que **percebo é uma resistência** por parte dos professores quanto a mudar o jeito da formação atual que está baseada no modelo de transmissão de conteúdo e “reflexão”, mas sem entrar muito no mérito da prática de cada um (F9, A1, 26/03/2009).*

Nessa mesma direção a formadora F8 explicita o “peso” da cultura da escola e como fatores externos ao ambiente influenciam fortemente a dinâmica das relações interpessoais e sua organização, assim como dificultam a inserção de uma profissional iniciante nesse contexto. A formadora vivencia o que Veenman (1988) chamou “choque da realidade”.

*(...) são tantos os problemas que minha escola enfrenta, os desafios são tão grandes que às vezes me sinto despreparada para lidar com eles e encontrar possíveis soluções. (...) neste momento há um **aluno de apenas 8 anos de idade que está fora da sala de aula regular (devido seu comportamento) nenhum professor quer recebê-lo**, duas professoras já tentaram mas não tiveram êxito. (...) estamos vivendo **o impacto dos resultados do IDEB**, os índices de reprovação e evasão são altos e pelos resultados desse 1º semestre talvez tenhamos muitas reprovações no fim do ano. Temos ainda as **questões referentes à indisciplina** que estão cada vez mais graves, **os professores ainda acreditam que o caminho para resolver tal problema é o da punição** com castigos, suspensões e expulsão, eles esperam da direção uma postura “rígida”, agressiva com os alunos, eu não nesse caminho! Vejo que muitos dos **problemas de indisciplina está diretamente ligado as questões de prática pedagógica, metodologias, planejamento, concepção de ensino-aprendizagem**. Eu tenho me sentido muito frustrada, pois não consigo responder as expectativas dos professores. É nesse sentido que me sinto despreparada! Não consigo ver resultados positivos (...). Espero poder alcançar meus objetivos, gosto muito de lecionar, mas a gestão escolar para mim tem sido um verdadeiro desafio!”*

A formadora apresenta inúmeros fatores que a incomodam e tem influência direta no desenvolvimento de seu trabalho junto aos professores: aluno-problema, avaliações externas, problemas de indisciplina, dificuldades de trabalho coletivo, crenças e concepções cristalizadas dos professores, corresponder às expectativas dos

professores etc. Essas demandas do cotidiano da escola parecem ser dificultadoras no exercício da profissão dos formadores iniciantes devido ao fato de estarem sempre “apagando incêndios”. Porém, Libâneo (2001) indica que a docência [aqui entendida como se referindo aos formadores] não estará reduzida a uma atividade meramente técnica, mas considerada uma prática intelectual e autônoma, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática. São as situações de impasse, os momentos de confronto ou conflito, as lutas de forças de poder (explícitas e implícitas) isto é, o sentimento de estar convivendo com a incerteza, no “caos” e a ambigüidade das relações que se estabelecem é o que pode intensificar a busca do formador pelo avanço na construção de sua identidade e compreensão de seu papel. Essa é a razão pela qual as escolas se constituem em locais de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Embora um pouco mais longo, vale a pena debruçar sobre o relato de F13 que apresenta outra percepção sobre o local de trabalho em contextos não-formais de educação.

*(...) Comecei a direcionar meus **estudos no campo da formação de professores...** com a nova possibilidade de atuação do pedagogo trazida pelas diretrizes do curso de pedagogia surge em minha cidade a oportunidade de efetivar o trabalho em espaços educativos denominados pelas diretrizes como "não-escolares". (...) Por 3 anos fui educadora social... e ampliei bastante meu olhar sobre educação... Com o bom andamento deste trabalho fui convidada a fazer parte da equipe de coordenadoras da educação municipal... Com minha ida para a SEMEC ampliamos os horizontes das atividades extra-escolares. (...) Trabalho juntamente com outras 6 coordenadoras: Educação Infantil, Ensino Fundamental (série inicial a 4ª), Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e Ensino Médio, Educação Rural, Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos. É um grupo que cresce junto e que tem tentado articular as ações nas 19 escolas da rede municipal. (...) **Esse grupo vem se constituindo uma equipe** aos poucos, ainda trabalhamos muito no individual de cada segmento, porém as reuniões semanais têm feito a diferença já que são nesses momentos que trocamos “figurinhas”, que pensamos em possibilidades de trabalhos coletivos. Ainda **faltam momentos de capacitação para nós**. Geralmente nós capacitamos os grupos... mas e nós??? Ainda está a desejar. **Cada uma tenta estar por dentro de sua área de atuação** e para esse ano nos propusemos o desafio de criar um grupo interno de estudo onde cada semana uma estará responsável por um tema específico. Com muita clareza vejo que **nosso maior desafio ainda é a sensibilização dos grupos gestores das escolas, extremamente resistentes**.*

Como se pode perceber pela narrativa da formadora sua experiência profissional é impregnada pela experiência de estudo que é tomada como subsídio para sua ação; da experiência docente como educadora social e da experiência compartilhada com pares que são significativas em seu processo de converter-se em formadora. Contudo, *ainda faltam momentos de capacitação para nós* [formadores]. *Geralmente nós capacitamos os grupos... mas e nós???* F13 indica a escassez de

propostas formativas para formadores de professores, como apontado por Vaillant, 2004; Vaillant e Marcelo, 2006; Hunt, 2008. Assinala, ainda, o significado da experiência profissional e retoma a formação inicial como fonte segura e relevante para a compreensão dos fenômenos nos diferentes contextos educativos sem perder a energia e o vigor de uma iniciante.

(...) Poucas são as pessoas que ao completar 3 anos de carreira na educação passam por tantas experiências. Já passei por momentos terríveis como por momentos de extrema alegria e êxtase. Sinto que minha graduação mostra todo seu sentido de ser, ao trabalhar a prática pude compreender a teoria e aprender a aplicá-la nos mais variados contextos... Na época não entendi... Mas hoje eu entendo a resposta de uma das professoras ao e-mail sobre minhas angústias iniciais quando ingressei na sala de aula. "Que você continue na mão do seu desejo", conquistando seu espaço e mantendo-o com muito entusiasmo. Você já tem colhido os frutos do seu trabalho!!!!" Foram frutos de difícil cultivo, mas de sabor extremamente agradável... valeu a espera pela colheita (F13).

Freitas (2002, p.2) considera o processo de socialização docente como a "aprendizagem de valores, crenças e formas de concepção próprias de uma cultura ocupacional. Esse processo pode ser identificado com a aquisição de um *ethos* profissional, tácito, não necessariamente expresso em palavras, que dá ao agente em socialização o sentido do jogo", isto é lhe oferecem as condições necessárias para discriminar como deve se portar e atuar, qual o grau de tolerância do grupo profissional para com as diferenças e divergências, que expectativas profissionais podem alimentar que questões podem ser explicitadas, quando, como e a quem se dirigir, o que deve ser valorizado e o que deve ser esquecido ou, pelo menos, não problematizado explicitamente.

A partir das reflexões e com o conjunto de depoimentos apresentados é possível extrair alguns aspectos que me permitem sinalizar que ao olhar para seus contextos de trabalho os formadores vão fazendo um balanço entre as diferentes experiências pessoais e profissionais. Percebem a comunidade como parte integrante da escola; a escola como é um espaço de múltiplas relações, trocas, aprendizagem mútuas e como um espaço de negociação permanente. A aprendizagem profissional vai sendo posta em evidência a partir de parâmetros que emergem de diferentes experiências e em confronto com conhecimentos oriundos de outras fontes (formação inicial, docência) o que parece inclusive contribuir para uma tensão entre esses conhecimentos e como converte-los em conhecimentos pedagógicos para o ensino de professores e gestão pedagógica do contexto escolar. Ao longo do tempo parece haver uma ruptura com as pré-concepções que têm dos professores, da escola etc; e, ainda, que cada formador vai revelando a singularidade e as particularidades de um

percurso, no processo de vir a ser formador, que apresenta marcas de uma tensão entre os conhecimentos da docência e da formação inicial, assim como outros saberes (práticos, sociais, da experiência etc) que revela descompassos, mas também compassos que, em alguns momentos se produzem como nos exemplos de F8, F9, F5 e F7.

Outro aspecto que emergiu ao longo do programa e influenciou no rumo que ele foi tomando se refere às manifestações de dilemas (pessoais e profissionais) enfrentadas pelos formadores, bem como alguns momentos críticos que se configuravam no bojo do desenvolvimento de atividades, especialmente ao se voltarem para a escola ou para o seu grupo de trabalho com os professores. É sobre ele que passo a discorrer.

b) Manifestações de dilemas e conflitos

Falar, pensar e discutir sobre aprendizagem, assim como buscar indícios de quais as variáveis que a influenciam, constitui num processo complexo. Implica reconhecer a necessidade de um tempo para construir e assumir outros modos de explicar e de agir em determinado grupo e contexto. É no transcorrer do tempo, na troca que se inicia com o outro, que o formador consegue se ver mais comprometido com o processo de aprendizagem do outro e dele mesmo. Percebe-se que aprender implica, dessa forma, redes de trocas saberes e experiências que são apropriadas e ampliadas pelos sujeitos em suas relações com os diferentes tipos de informações. Essas relações revelam complexidade, diversidade e possibilidades de transformação.

Ao retomar a experiência de desenvolvimento profissional dos formadores, em sua totalidade, é possível identificar que nessa rede complexa permeada por trocas, discussões, reflexões e análises há a manifestação de dilemas, conflitos e alguns momentos críticos que marcam tal processo. Por exemplo, os inúmeros dilemas vividos pelos formadores iniciantes na passagem de professor à coordenador, orientador ou diretor. Os formadores têm a consciência de estar no cargo/função, mas em sua maioria ainda não se identificam como tal. Entretanto, estão construindo essa identidade profissional na medida em que buscam articular as ações pedagógico-didáticas, no intuito de criar momentos e espaços no qual os professores possam pensar, refletir e analisar as situações vivenciadas na escola e na sala de aula e não permanecerem apenas como executores de seu fazer diário.

Outro dilema vivido pelos formadores está relacionado ao como administrar o tempo considerando sobrecarga de atividades profissionais no contexto escolar, principalmente, surgimento de demandas de urgência (geralmente de cunho

burocrático) com prazo exíguo para serem cumpridas e a manifestação do desejo em desistir do programa em função de tais dificuldades. A narrativa de F1 revela esse dilema:

(...) estou em uma correria tremenda para o fechamento de semestre das unidades. Sobre a participação no Portal sei que não está tão efetiva quanto deveria. Estou até pensando em desistir, pois afinal ficou complicado desenvolver a atividade solicitada [experiência de ensino-aprendizagem - EEA]. Por outro lado, tenho aprendido muito com as discussões e interações dos companheiros. Penso que nesse bloco fiquei devendo, mas fiquei um tanto de mãos atadas nessa atividade [EEA]. Interagi com as unidades, fiz reportagem para imprensa, visitei as unidades para conversar sobre o IDEB e Provinha Brasil, penso que fiz um bom trabalho, mas não o que vocês esperavam para esse curso e acabei nem dialogando muito, pois não sabia se era ou não relevante (F1, MP, 18/07/2009).

Revela-se no depoimento da formadora o dilema vivido pela intensidade das atividades profissionais em contraponto ao impacto causado pela participação no programa, que de certa forma mostra a influência do grupo em suas aprendizagens profissionais. Por outro lado, talvez não estivesse claro como a dinâmica do processo pudesse favorecer sua aprendizagem ou a relação com os professores sob sua responsabilidade. Decorre novamente o dilema entre acreditar que fez um bom trabalho e a dúvida em corresponder às expectativas da pesquisadora-formadora.

Considerando os dilemas vividos pelos formadores ao longo do programa, as formadoras-pesquisadoras também enfrentavam dificuldades, entre as quais: lidar com o alto número de evasões no início das atividades considerando a sobrecarga de trabalho dos profissionais e criar estratégias para superá-las; resgatar por meio de diversas adaptações nas atividades propostas os formadores que manifestavam o desejo em desistir, mas que tinham um bom desempenho tanto nas atividades no ADA quanto nas atividades de intervenção junto aos professores no local de trabalho; maior flexibilidade com prazos para a realização e entrega das atividades propostas, o que levou a um prolongamento considerável no tempo de duração do programa; trabalhar individualmente com cada formador adaptando as atividades em função do tempo que dispunham para sua realização, aos objetivos do programa; revisão e implementação contínua das ações de orientação e intervenção no ADA tendo em vista assegurar a permanência do formador no processo de formação e a qualidade do trabalho desenvolvido. Por exemplo, a manifestação de PQ2 considerando o dilema vivido por F1 relatado acima:

(...) F1, vi uma de suas reportagens na TV Fronteira em São Carlos e tenho certeza de que você fez um excelente trabalho com as unidades escolares no município. Como tem vários dados dos trabalhos e discussões que realizou sobre

a Provinha Brasil e os índices do IDEB poderíamos, sem problemas, registrar esta experiência no memorial reflexivo. Teríamos um belo trabalho de política pública desenvolvido por você no município. Podemos seguir o roteiro do memorial para falar dessa sua experiência extremamente enriquecedora e que certamente contribuirá muito para nós do programa e para outros professores e agentes educacionais que vierem a ter acesso a esse relato. Você tem contribuído muito em nossas discussões e, como os demais colegas, agora no final de semestre todos tivemos muitos problemas devido a sobrecarga de trabalho. Então, não desista, pois estamos na reta final do programa e sua experiência tem feito a diferença ao longo do trabalho (PQ2, MP, 21/07/2008).

Compreender como os formadores organizavam sua rotina e como este preparo influenciava em sua participação e permanência (ou não) no programa foi uma necessidade premente ao longo do processo, pois a dificuldade em administrar o tempo se configurou como um dilema vivido por muitos formadores. Por exemplo, possivelmente, devido ao grupo ser formado por aproximadamente 94% de mulheres, a rotina diária é bastante carregada e tem início muito cedo, geralmente, entre 5 horas e 30 minutos e 6 horas da manhã. Ao chegar a seus locais de trabalho, desenvolvem inúmeras atividades administrativas e pedagógicas, monitoramento de alunos, atendimento a pais etc. Geralmente têm até 1 hora e 30 minutos de horário reservado para o almoço, horário nem sempre cumprido devido às urgências do contexto escolar, como relata a formadora F8.

Entre 12h às 13h deveria ser meu horário de almoço, porém nunca consigo realizá-lo, estou sempre sendo atropelada pelas demandas da escola, pois é neste horário que ocorre a saída do período da manhã e a entrada dos alunos do período da tarde.

No período da tarde a jornada de trabalho se estende entre 18 e 20 horas, período em que continuam a desenvolver atividades administrativas ou pedagógicas, resolver as ocorrências que surgem na escola com os alunos, professores ou funcionários, preparar reunião com professores, coordenadores, fazer visitas etc. Após as 20 horas, ao chegarem a casa, as formadoras se dedicam às atividades domésticas (fazer jantar, organizar a casa, etc), ser mãe (cuidar dos filhos e auxiliá-los nas tarefas) e esposa; acessam a internet e trabalham nas atividades do programa, além de estudarem para aprimoramento de seus conhecimentos sobre assuntos/problemas que surgem na escola. Há casos em que as formadoras fazem uma segunda graduação e/ou outros cursos no período noturno; nesses casos, após deixarem o trabalho por volta das 18 horas se deslocam para suas atividades de desenvolvimento profissional e retornam para casa apenas entre as 23 e 24 horas.

Trabalhar uma atividade⁹⁷ cujo objetivo principal foi refletir sobre a organização do tempo, além de indicar de modo detalhado como cada formador prepara sua rotina diária, pareceu muito importante naquele momento para cada um deles, assim como para o grupo, pensar sobre a questão do tempo individual e como o planejamento deste tem influenciado em suas vidas pessoais. Por exemplo, o depoimento de F3 que expõe o impacto da sobrecarga de atividades profissionais na vida pessoal, que em alguns casos, como o dela, gera problemas de saúde.

Apesar do meu tempo estar bastante “sufocado”, não vejo, pelo menos nesse momento, possibilidade de muitas mudanças; principalmente, agora nesse final de semestre: muitos trabalhos da Faculdade, dos outros cursos (como este e o Entre na Roda) e do exercício de minha função enquanto coordenadora pedagógica. Todavia, percebo a necessidade de mudanças futuras em minha rotina de vida / trabalho; penso que devo diminuir a quantidade de cursos (não parar) e priorizar mais tempo para atividades físicas e sociais, de modo a zelar mais efetivamente pela minha integridade física e mental (F3, AI, 10/06/2009).

Outro exemplo desse dilema é trazido por F7, que descreve a dificuldade de utilizar os registros como recurso de apoio para reflexão sobre a prática devido às urgências da escola e aponta que só consegue colocar tais registros em ordem em casa, geralmente aos finais de semana. Finaliza, fazendo uma reflexão sobre a necessidade de refletir sobre sua rotina e reorganizá-la.

A maior dificuldade que sinto é a falta de tempo para elaboração dos registros reflexivos na escola, em horário de trabalho. Normalmente faço anotações mais urgentes que servem como memória dos fatos ocorridos e em casa, normalmente nos finais de semana, elaboro os registros como as devolutivas de aulas observadas e os relatórios do processo de ensino e aprendizagem, mas depois da leitura e reflexão sobre o texto vou reorganizar minha rotina de trabalho, colocar cada coisa em seu lugar, tempo de família e tempo de trabalho. Afinal, se a demanda do trabalho requer tempo além das minhas possibilidades alguma coisa deve ser reorganizada (F7, AI, 06/06/2009).

Pensar sobre a organização do tempo, especificamente, de nosso tempo e o tempo do outro (da criança, do professor, da família, da escola...), não é tarefa fácil. F7, assim como os demais formadores se propõe a esse exercício, que deve ser diário e sistemático para que essa reflexão permita mudanças reais na vida desses profissionais.

A esse respeito, o diálogo entre F9 e PQ2, consiste de um processo de reflexão que vai se ampliando na interação e evidenciando que o diálogo também é um dos fatores que promovem a aprendizagem, de ambos os envolvidos, na medida

⁹⁷ Atividade individual “Administrar o tempo é planejar a vida” proposta em 04/06/2008, conforme Figura 5, p.104 (apêndice 3).

em que desestabilizam e fazem pensar. Ao problematizar a atividade proposta indicando a complexidade de se pensar sobre tal tema “organização do tempo a médio e longo prazo” F9 chama a atenção para o fato de a formadora-pesquisadora também pensar a respeito quando atenta para o “detalhe” dos horários de suas postagens no ADA.

*(...) pensar sobre o tempo é pensar sobre a vida. Pensar sobre a vida é pensar coisas como: “De onde viemos, pra onde vamos, o que estamos fazendo aqui?” Quer ver uma coisa (ou ler)? O fato de ter entrado para o grupo de formação de formadores a principio foi de certa forma fortuito, para mim. Estava navegando por sítios de universidades e dei de encontro (fui ao encontro) do link de vocês... Foi planejado? Não. Foi maquinado? Não. Estava nos meus planos? Não. Apareceu. E está muito bom. Quero dizer com isto que pensar coisas a curto médio e longo prazo na vida da gente é necessário, mas não é tão simples... Existem muitas variáveis que nos deixam repensando a vida em diversos momentos. Então como é urgente e importante responder as atividades, procurei mostrar o quanto é importante e depois com tempo (mais uma semana) te entrego o urgente... Quería muito que você compreendesse a missiva que por hora te entrego esperando encontrá-la plena de tempos para você e os seus.
P.S. A julgar pelo horário de suas respostas nos webfolios o tempo está a incomodar... (F9, AI, 17/06/2008)*

Em resposta PQ2 retorna ao formador lembrando que também aprende ao interagir com eles e remete-se ao processo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 1987) para exemplificar como entende a construção da aprendizagem, indica a complexidade de se trabalhar a partir de uma perspectiva de formação que compreende o outro (formador) como parceiro numa dinâmica inacabada e que vai sendo construída e redirecionada processualmente, sem uma direção estabelecida a priori, retoma a reflexão sobre o tempo indicando a complexidade de se pensar na questão considerando os tempos, individual e coletivo, numa proposta de formação continuada por meio da educação online.

F9, é sempre muito bom ‘ouvir-te’, ou melhor, ler-te (rsrsrs). Você é uma pessoa que nos faz pensar, nos desestabiliza de nossa acomodação para que sejamos capazes de - como num espiral ascendente (assim como no processo de raciocínio pedagógico) – repensar, reavaliar conceitos, aprendizagens, estratégias, experiências... para adquirirmos um novo ponto de equilíbrio e acomodação. Daqui a pouco, vem você de novo rsrsrsr! Nunca paramos... É um desafio diário, jamais sabemos o que virá, mas sabemos que é possível, na medida em que somos parceiros, refletirmos sobre questões tão complexas, angustiantes, dilemáticas (profissionais e pessoais)... Mas também somos capazes de compartilhar boas experiências sem ter a preocupação de pensar no certo e no errado; sem ter que dar respostas; sem querer falar aquilo que o formador/coordenador “teoricamente” quer ouvir (ou pensam que ele quer ouvir). Ao pensarmos esse programa, esta não foi e não é nossa intenção: ter respostas prontas, receitas! (...) Quanto ao tempo... de fato é uma responsabilidade grande pensar em objetivos a curto, médio e longo prazo, implica parar e pensar sobre a vida e não somente a nossa vida. Pensar no tempo é algo realmente bastante difícil e desafiador hoje e que sempre, mas é necessário! Esta atividade, assim

como algumas outras, não estava presente em nosso planejamento inicial, mas – retornando ao processo de raciocínio pedagógico – é preciso pensar, repensar, compreender, avaliar... para adquirirmos uma nova compreensão de todo o processo a todo instante, considerando todos os participantes e suas peculiaridades... não é tarefa fácil, mas é um exercício prazeroso... Quando vejo o tempo passou... há e que tempo, ingrato porque passa rápido demais... Compreender e considerar o tempo de cada um e conciliá-lo a uma proposta de formação continuada a distância é um desafio maior do que muitos possam imaginar, mas em bons processos formativos utilizando esse recurso mediado pela internet e os feedbacks que você e seus colegas nos dão mostram que estamos no caminho certo. Sempre podemos melhorar, mas principalmente o tempo todo podemos aprender e, aprender, no sentido lato da palavra... Obrigada pelo convite permanente à reflexão! (PQ2, feedback da AI, 19/06/2008)

F9 amplia as considerações agregando ao diálogo o aspecto do tempo nas dimensões profissionais e pessoais. Recorre aos saberes profissionais e experienciais e faz uma reflexão sobre a escola, o significado de seu papel na vida dos alunos, a responsabilidade de professores e gestores e apresenta o desafio de se pensar sobre “os tempos” nesse contexto considerando os sujeitos que nele estão inseridos.

PQ2, cada vez mais aprendo com você. Quando você falou do tempo de cada um, lembrei-me da escola e porque não da minha vida. Você tem razão, o tempo existe na dimensão exata dos nossos projetos de vida. Na escola os tempos de cada pessoa e de cada segmento são diferentes. Não são tempos cronológicos. São tempos de entendimento e de aprendizagem. Na vida o tempo é de projeto. Na escola é de processo de formação. Um exemplo: na escola as crianças entram no 1º ano e saem no 9º. Em tese são nove anos (tempo) que aquele ser vai conviver num determinado ambiente, com determinadas pessoas e com determinados propósitos. O que será do tempo de vida dele? O que pretendemos com ele/a? Onde queremos chegar com ela/e? São tantas perguntas que na rotina do tempo corrido da escola ficam sem respostas e não se pensa o tempo a longo prazo... Na vida, o tempo vem mostrar a nossa finitude. Que bom. O corpo reclama o nosso tempo. As pessoas amadas reclamam o nosso tempo... Só que a noção de tempo é uma criação humana. Portanto passível de controle da nossa parte. (...) Tenho para mim que o trabalho na escola tem que repensar os seus tempos a partir dos seus projetos. Temos que pensar a longo prazo e agir neste sentido. Sem perder o ritmo e sem perder o rumo. (F9, AI, 23/06/2008)

A experiência dialógica dessa díade permite recorrer à Hatton e Smith (1995) quando consideram que os processos reflexivos perpassam por diferentes níveis, entre eles, a *reflexão dialógica*, que consiste numa “forma de discurso consigo mesmo, uma exploração de possíveis razões. Demonstra um retorno aos fatos usando diferentes alternativas para levantar e explicar hipóteses. É uma reflexão analítica e/ou integração de fatores e perspectivas e pode reconhecer inconsistências nas tentativas de oferecer justificativas para os fatos e aparece sob duas formas, tanto centrada em julgamentos pessoais quanto no reconhecimento de múltiplos fatores” (HATTON e SMITH, 1995, p.49) e a *reflexão crítica* que “demonstra uma consciência de que as

ações e os eventos não são apenas explicados por muitos pontos de vista, mas também pelos diferentes contextos social-histórico-político-culturais” (p.49).

As reflexões advindas do dilema percebido pelos formadores evidenciam fortemente a necessidade de se pensar sobre a dimensão *kairológica* do tempo de cada formador em processos de formação continuada a distância.

“O cotidiano é feito de tempos, nas dimensões de *kronos* e de *kairós*. *Kronos* é o tempo do relógio, fixado em horas e minutos e que na escola aparece na forma de uma cronologia, que estrutura e organiza o trabalho pedagógico em um programa de ensino e em um calendário. Divide o dia em tempos de trabalho e de descanso. *Kairós* é o tempo das relações, o tempo das vivências que transcendem *kronos* e dão significado aos acontecimentos, atravessando a temporalidade cotidiana. Um movimento imprevisível, inesperado e expressivo da existência, não apreensível pelo planejamento racional, porque imprevisível” (CARDOSO, 2002, p.4).

Nesse processo, consiste o desafio tanto da pesquisadora-formadora como dos formadores de desenvolver um olhar multifocal, no sentido de olhar e respeitar o tempo individual de cada um sem perder o foco “do” e “para” o grupo que devem, em algum momento, ter seus tempos entrecruzados para favorecer as relações, interações, reflexões e aprendizagens. Esse desafio torna-se ainda maior pela natureza do contexto em que se desenvolve (o ambiente digital de aprendizagem), quando se trabalha com uma proposta de formação continuada em que as decisões são processuais e re-encaminhadas colaborativamente a partir das necessidades/indicações do grupo e requerem a intervenção dos formadores no local de trabalho, pois se percebe que o acesso freqüente e facilitado à internet (característica desse grupo) não garante que as atividades formativas sejam desenvolvidas num processo temporal linear.

Outro dilema vivido pelos formadores se refere às urgências do contexto escolar ou problemas de ordem pessoal, que provocaram em alguns casos seu afastamento (parcial ou definitivo) das atividades. Essas dificuldades, invariavelmente foram identificadas no âmbito da correspondência privada entre formador e pesquisadora-formadora, por meio da comunicação individual via mensagem particular. Alguns desses problemas perpassavam urgências burocráticas da escola; problemas com profissionais da escola; afastamento dos formadores para participação em eventos ou convocação das secretarias de educação entre outros; problemas pessoais (saúde, separação, morte etc) e problemas técnicos com computador.

Um exemplo de dificuldade que foi muito freqüente se refere a problemas pessoais e com familiares, como é apresentado nos depoimentos de F3, F8 e F13, por exemplo.

Estou com problemas para cumprir os prazos... Meus horários de trabalho estão bastante "sufocados"... Além disso, estou cursando duas disciplinas na (universidade) e esta semana estou numa "correria" maior ainda, pois precisei levar meu carro à Oficina Mecânica e estou acertando muitos tramites, porque em breve estarei mudando de residência. Peço desculpas por estar atrasando alguns envios de atividades; estas são complexas e exigem tempo para reflexão e sistematização das idéias, bem como para ser enviada. Peço, ainda, um pouquinho de paciência, porque realmente não estou conseguindo conciliar tudo (F3, MP, 20/03/2008).

Estou muito ansiosa, pois desde a semana passada estou tentando enviar uma atividade e não consigo. Foi uma atividade que me custou muito para fazê-la, porque além de ser bastante complexa, eu ainda estava enfrentando vários desafios aqui em casa por conta da mudança; meus pais não dirigem automóvel, então a maior parte das coisas eu tinha que "correr atrás". Estava exausta... Final de bimestre na escola, trabalhos e provas da faculdade... Como se não bastasse comecei a entrar em depressão, precisei me tratar... Pensei que fosse "enlouquecer"... Por um momento pensei em desistir de tudo; as vezes parece que o mundo vai desabar em nossa cabeça... (F3, MP, 11/05/2008).

Oi (PQ2)...

Minha mãe teve que fazer a retirada do útero nessa semana, foi um procedimento de emergência e como ela tem problemas cardíacos, ficamos bastante sensibilizados... Ainda não consegui cumprir a atividade, tenha a certeza que não é por descompromisso, to com a cabeça nas nuvens... (F13, MP, 25/04/2008).

Sei que ando ausente e atrasada com meus trabalhos, estou passando por um momento difícil para mim, às vezes tenho a impressão que tudo está fora do lugar, é no trabalho, na minha vida pessoal, minha família. Sabe, não sei se vou conseguir continuar com o curso, estou um pouco triste, cansada... Vou tentar concluir as atividades que ficaram prá trás. Desculpe, sei que isso é um problema meu, só queria dar uma satisfação! (F8, MP, 24/05/2008).

Bom dia amiga (PQ2)!

Sinto muito por estar tão ausente, tenho realmente alguns problemas que estão dificultando muito minha participação, um deles parece até brincadeira, mas o meu computador não está funcionando, não sei dizer o que aconteceu, agora preciso mandá-lo para a manutenção; nesse momento estou usando o computador da escola. No último feriado, final de semana prolongado, fiquei de cama devido a uma crise séria de sinusite, já passou e agora estou melhor! Outras coisas também estão me deixando ansiosa e preocupada! Meus pais não andam muito bem de saúde, estamos esperando o resultado de um exame que irá revelar se meu pai está ou não com câncer na próstata, já foi verificado os nódulos... Estamos vivendo essa expectativa e não está fácil! Tenho ainda a correria do dia-a-dia, sou mãe solteira e quem acaba me ajudando muito é minha mãe, às vezes chego em casa e não tenho vontade de fazer nada, estou cansada e triste. PQ2, a verdade é que eu não tenho conseguido cumprir com as minhas tarefas dentro do curso, não sei se será possível continuar, os prazos estão aí, sem o computador agora vai ficar mais difícil, vou tentar fazer alguma coisa aqui na escola, porém não posso dizer que vou conseguir concluir tudo (F8, MP, 09/06/2008).

Olá amiga PQ2!

(...) Quanto a mim, tenho me sentido mais apoiada pelos meus amigos, todos estão sendo muito compreensivos, espero poder cumprir com minhas tarefas, pois ajuda eu estou tendo de montão!! Infelizmente o resultado do exame do meu pai foi mesmo de tumor, ele vai começar com a radioterapia, estou muito confiante! (F8, MP, 01/07/2008).

Foi, principalmente, nos momentos em que os formadores vivenciaram grandes dificuldades de ordem pessoal que ficou mais latente a importância do estabelecimento de uma base relacional no grupo e o papel fundamental das pesquisadoras-formadoras para manter a motivação interna dos formadores. Por exemplo, diante da situação dilemática enfrentada por F8, conforme narrativa apresentada, as pesquisadoras PQ1 e PQ2 solicitam o apoio de F3, F10 e F14 que se solidarizam com a colega de trabalho e passam a desenvolver trabalhos coletivamente na instituição. Recorro à La Taille (1992, p.65) que alerta para o fato de que “a interação pressupõe a afetividade, pois a afetividade pode ser interpretada como uma energia, ou seja, como algo que impulsiona as ações: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço”. Nesse sentido, um programa desenvolvido por meio da educação *online*, elaborado a partir de uma abordagem que visa à construção colaborativa do conhecimento deve promover situações de interação entre os participantes e para tanto a afetividade é fundamental.

Dos formadores que participaram do programa de desenvolvimento profissional, alguns vivenciaram conflitos no local de trabalho que configuravam um contexto adverso e sobre o qual o formador deveria agir e intervir. Por exemplo, ao considerar a experiência de F5⁹⁸ ao ingressar no cargo de formadora, no qual ela relata que sua maior dificuldade naquele momento se refere cultura escolar (LIBÂNEO, 2001) e sua micropolítica caracterizadas pela “resistência” do município em criar *espaços de formação na própria escola*; em oferecer *vários cursos para os professores fazerem... servindo apenas para acumular certificados para “disputa de pontos”*; à supressão da autonomia da instituição escolar na medida em que “os projetos vêm de cima para baixo”, entre outros (F5, AI, 13/03/09). Ponderando os apontamentos da formadora, a pesquisadora PQ2 apresenta o seguinte *feedback*, considerando suas angústias, fazendo apontamento e novas inquições sobre a cultura da escola.

F5, esse processo é assim mesmo, principalmente, no início muitas dúvidas, muitos questionamentos. Temos que encontrar frestas neste aparato fechado do sistema, (...) sua iniciativa de ouvir os professores na escola já é um bom começo. Ouvindo você terá alguns indícios das necessidades pela fala dos próprios

⁹⁸ A narrativa integral da formadora F5 é disponibilizada no apêndice 4.

professores, entende? A partir daí, você poderá lançar mão de algumas coisas sobre aquilo que aparecer mais vezes nos relatos deles e convidá-los para um momento de reflexão sobre um determinado tema, a indisciplina, por exemplo. E outras estratégias que a gente vai criando em processo ou implementando... queremos neste programa ter espaços para auxiliá-los nestas angústias, principalmente pelo fato de termos colegas em início de carreira e colegas mais experientes. Esta é uma das características de uma comunidade de aprendizagem, é um grupo que se apóia mutuamente, independente de estar no presencial ou a distância. Assim, o que quer que seus professores saibam e/ou aprendam? Isso pode ser um de seus objetivos ao longo do trabalho. Como fará isso é outra etapa.

O formador é membro de uma organização onde se produzem inúmeras influências em seu processo de interação e socialização com o contexto escolar. Segundo Kelchtermans e Ballet, (2002), na escola existe uma micropolítica que a caracteriza como uma organização de influência individual e coletiva. Nela estão presentes: tradições, crenças, hábitos, jogos de poderes, estratégias e táticas usadas individual ou coletivamente para manter ou mudar interesses, conflitos, rivalidades, colaboração, alianças, valores, escolhas, histórias de vida etc. Desta forma, nota-se que essa micropolítica se circunscreve na relação entre o formador e o contexto, por exemplo, como o caso de F5, demarcando as condições de trabalho existente. Entretanto, a forma como esse processo político é apreendido pelo formador (principalmente o iniciante) também se constitui uma parte significativa de seu desenvolvimento profissional.

Pois bem, ao identificar as dificuldades, os dilemas e conflitos pelos quais passaram os formadores foi possível perceber que estes apesar de difíceis, também consistem de fatores que influenciam a aprendizagem profissional. Foram momentos em que muitas vezes foi necessário parar, recuar, refletir, discutir e redimensionar a experiência para a tomada de novas decisões que trouxeram a todos inúmeras contribuições.

Dando continuidade às minhas considerações em torno dos dilemas e conflitos dos formadores, outro aspecto importante que emergiu nesse processo formativo foi a identificação de momentos críticos que se conjugou por meio do enfrentamento de dilemas, conflitos, crenças e reorientação das práticas no contexto escolar. Um exemplo desse enfrentamento ocorreu ainda no início do programa ao discutir sobre o trabalho coletivo na escola. O diálogo sobre esse tema, inicialmente a partir da análise de cartas⁹⁹ ampliado, posteriormente por meio do fórum de discussão, fez emergir discrepâncias com as informações apresentadas pelos formadores sobre o mesmo

⁹⁹ Atividade individual "Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo" proposta em 19/03/2008, conforme Figura 5, p.103 (apêndice 3).

assunto e suas crenças sobre as necessidades dos professores com os quais trabalham. Informações que nos guiaram na construção de um instrumento para diagnóstico de peculiaridades do grupo que compõe a comunidade escolar de modo a ter uma visão mais ampla para o apoio na organização de momentos formativos na escola.

Inicialmente 56% dos formadores indicaram a prioridade no desenvolvimento de atividades pedagógicas no contexto escolar, entre as quais: *auxílio, preparação, orientação, acompanhamento e sensibilização dos professores; sugestão de leituras (materiais teóricos e documentos legais) para os professores; observação das salas de aula para apoio aos professores e alunos; acompanhamento da aprendizagem dos alunos; desenvolvimento de reuniões coletivas (HTPC ou HAC – hora atividade coletiva); oferecimento de oficinas pedagógicas; atendimento a professores, pais e alunos etc.* Dado divergente daquele identificado em muitas pesquisas, por exemplo, Tancredi, Reali e Mizukami, 2007; Pimenta, Ghedin e Franco, 2006; Ferreira, 2005; Nono, 2005; Ponce, 2000, que indicam que uma das dificuldades enfrentadas na escola pelos professores consiste na falta de desenvolvimento de atividades pedagógicas e do trabalho coletivo como momento de integração do grupo escolar.

Para os formadores, as principais preocupações dos professores se voltam para a *não aprendizagem das crianças* envolvendo aspectos como a *alfabetização, aos conteúdos elencados no planejamento, a forma como irão trabalhar para que dê conta de ensinar todos os alunos, a inclusão de crianças com necessidade especiais, crianças com dificuldade de aprendizagem, o desinteresse dos alunos, como trabalhar com alunos em defasagem idade/série; trabalhar com os alunos que são aprovados e não possuem um aprendizado condizente com a série/ano que cursam o trabalho com atividades diversificadas e grupos produtivos.*

Tais indicações se voltam especificamente para o processo de ensino na sala de aula e a variedade de nuances que percebem como implicações nesta tarefa dos professores. Adicionalmente, indicam outros fatores que acreditam permear as preocupações dos professores e que estão mais relacionados ao ambiente externo à sala de aula, porém têm impactos nesse contexto. Por exemplo, *a indisciplina e agressividade das crianças, violência encontrada nas salas de aulas, falta de limite dos alunos, a falta de envolvimento e/ou ausência da família, a falta ou inversão de valores das novas gerações e de seus pais; falta de hábito de estudos; o excesso de exigências burocráticas, relatórios, fichas, etc.; a avaliação municipal de desempenho dos alunos e o conteúdo que precisam desenvolver, salários defasados e, considerando a educação não-formal, o medo dos professores de se envolver no*

trabalho e os projetos ficarem à mercê da vontade política dos governantes, que geralmente se finalizam junto com os governos (há cada quatro anos).

A partir dessa diversidade de conhecimentos sobre a escola e os professores é que os formadores organizam os momentos de trabalho coletivo nas instituições e com seus grupos. Contudo, será que tais demandas são realmente o que os professores precisam e desejam abordar no contexto da escola? O formador tem conhecimento de características de seu grupo de trabalho e parou para “ouvir” os professores para confrontar suas crenças àquilo que os professores expõe como preocupações e necessidades para então promover momentos de formação na escola? Tais questionamentos nos conduziram à organização de um instrumento de diagnóstico para que os formadores pudessem ampliar os conhecimentos que tinham sobre os professores, sob sua responsabilidade na escola, conforme pode ser visto na ficha de mapeamento. Posteriormente, após a coleta de informações sobre seus pares, deveriam organizar a partir desses dados um momento de formação com os professores no local de trabalho.

Ficha de mapeamento para professores dos anos iniciais do ensino fundamental

Nome do professor	Idade	Formação inicial (magistério, graduação)	Maior nível de escolaridade	Tempo total de serviço	Tempo de atuação nessa escola	Série/a no em que atua	Número de alunos na classe	Há alunos com deficiência? Quantos?	Quais deficiências?

- 1) Em sua jornada de trabalho você reserva algum momento para sua formação profissional? Quando isso acontece?
- 2) Que assuntos/temas gostaria de discutir/aprofundar nos momentos de HTPC, HA ou Horário de Planejamento em sua escola?
- 3) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta em seu trabalho?

Esse instrumento simples, num primeiro momento, teve como objetivo possibilitar aos formadores a visão mais detalhada de seu grupo de trabalho, mas se revelou como uma nova fonte orientadora na construção de saberes profissionais, de reorientação e encorajamento de novas práticas formativas no contexto escolar.

Estou com quase todo o mapeamento pronto, pois antes de entregar às professoras conversei com elas sobre a importância da descrição de cada uma. Quanto a pauta da reunião estive pensando, refletindo... um pouco mais sobre o meu principal objetivo que é uni-las cada vez mais, contribuindo com a formação delas (F6, 03/04/2008). (...) Estou muito feliz que não me contive e precisei pedir para minha filha um minuto no computador para compartilhar com você o sucesso da reunião. PQ1, amanhã estarei enviando sem falta "tudinho" com detalhes os bons momentos de reflexão e troca que aconteceram. Mas já te adianto que deu tudo certo, que o objetivo foi alcançado e que tudo transcorreu muito bem. Fazer o mapeamento foi fundamental para reorganizar o HAC e realmente compreender aquilo que os professores desejam fazer nesse momento... (F6, 07/04/2008).

Eu, a F10 e a F8 estamos conversando muito sobre o assunto (mapeamento)... Como a F10 colocou, o tema que estamos desenvolvendo (Leitura) foi iniciado o ano passado e não podemos mudar porque já está no planejamento do diretor. Mas o curso tem nos encorajado e feito nos unir para ganhar espaço para trabalhar com aquilo que é importante para os professores. Ter que desenvolver a reunião com eles (os professores) já foi uma vitória. Gostei do último HTPC, em que desenvolvemos a oficina; ainda temos muito a refletir e buscar novos caminhos para melhorar. Os textos deste curso têm sido utilizados para reflexão do grupo de coordenadoras, como embasamento teórico... (F3, MP, 11/04/2008).

(...) está sendo muito gratificante para mim participar deste curso e ao mesmo tempo refletir sobre meu trabalho. A leitura dos textos, nossas discussões e mensagens têm me ajudado muito a repensar minha prática e a entender a visão dos professores. Fazer o mapeamento foi uma idéia genial e nunca tinha pensado. O mais interessante é que também estou discutindo estas questões com a vice-diretora e concordamos que organizamos as reuniões a partir do que a gente acha que os professores consideram como importante, mas não tínhamos parado para perguntar pra eles... (F15, FD, 15/04/2008).

Ao mesmo tempo em que o instrumento de mapeamento se mostrou uma ferramenta importante para a maioria dos formadores conhecerem temas e interesse dos professores, romper com a rigidez da cultura escolar não se mostrou uma tarefa fácil para algumas formadoras iniciantes. Por exemplo, no caso de F3, F8, F10 e F14.

*(...) devo confessar que não estou achando muito fácil esta atividade do mapeamento. Por exemplo, para responder ao formulário, eu demorei muito, pois refleti bastante sobre cada questão, sobre cada informação e às vezes, parecia que ia dar um nó na minha cabeça porque **as professoras respondiam tudo diferente daquilo que eu achava que era preocupação delas...** Mas enfim, acho que o caminho pode ser esse mesmo (28/03/2008). Ainda precisamos (eu e as outras coordenadoras F3 e F8) fechar alguns detalhes sobre a reunião, mas como eu já havia dito, **teremos que dar continuidade ao tema já iniciado pelo diretor, que é Leitura. Portanto, não poderemos usar os temas escolhidos pelas professoras que responderam o mapeamento.** Quanto ao fato de ter em meu grupo professores em várias fases da carreira, acho interessante a troca entre*

elas. Apesar de reclamarem por mais tempo para poderem trocar entre si. Já vejo essa troca acontecendo e é muito interessante, pois as professoras com mais experiência, dão muitas sugestões, mas aprendem muito com as mais novas, que são bastante criativas (F10, MP, 29/03/2008).

Por outro lado, mesmo formadores que têm melhor conhecimento de seu grupo apontam que o instrumento é interessante para mostrar mais detalhes das características gerais dos professores e sugerem complementações, como relata F9.

*No meu caso, já temos discutido o tema do horário de formação e talvez uma pergunta que ajude (no mapeamento), seria, **o que cada professor entende por formação**. Ou abrir um campo para que eles apontem **quais suas expectativas com o trabalho de formação na escola**. Os outros dados da ficha são pertinentes. Ajudam a mostrar um pouco as características gerais do grupo (F9, MP, 26/03/2008).*

Entretanto, a partir das informações obtidas com o mapeamento o formador organiza o HTPC e por meio de seu relato indica que inseriu modificações em sua prática evidenciando um processo de aprendizagem em contexto.

(...) iniciei a conversa com o grupo com um pequeno aquecimento. Fizemos um círculo na sala de mãos dadas... A idéia foi fazer uma coisa que raramente fazemos no serviço: abraçar as pessoas. (...) O aquecimento foi bom. Senti o grupo descontraído e mais disposto... Li a pauta e perguntei se estava clara, se havia alguma sugestão e fomos em frente. Listei com os professores quais as dificuldades eles estavam encontrando para relacionar o assunto do PEA... com a prática de sala de aula... Fazia um ou outro comentário, mas com a preocupação de não cortar o raciocínio da pessoa. Andei pela sala e estimulei quem não tinha falado a falar. (...) mesmo tendo um conhecimento do meu grupo, vi que a forma de se conduzir as reuniões pode ser melhorada e os resultados são surpreendentes. Trabalhar apenas com o conteúdo de interesse nos enrijece... vi que mexer com o corpo, com o emocional me leva a atingir melhores resultados em alguns momentos... (F9, MP, 07/04/2008).

Analisando os depoimentos é possível perceber impactos graduais do programa na aprendizagem profissional dos formadores. Romper com crenças e estar disposto a implementar (e experimentar) aquilo sobre o qual se discute no programa, em seu contexto de trabalho foi um desafio assumido por todos os formadores. Desafios permeados por alegrias e conquistas, mas também dilemas e conflitos que conduziram a novas aprendizagens e novos desafios. Contudo, tais processos estão intimamente relacionados ao contexto em que a experiência foi vivida e as peculiaridades que lhe caracterizam, por exemplo, a abordagem teórico-metodológica que o respaldou, as estratégias e ferramentas de trabalho etc. Pode-se dizer que ao desenvolverem o processos de formação com os professores, os formadores vão

construindo também o que Vaillant (2003, p.30) define como o “*elemento central dos saberes do formador*”: o *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Conforme apontado no capítulo 1, este é um tipo de conhecimento construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam a outros tipos de conhecimento explicitados na base.

Enfim, ao considerar os dilemas e conflitos vivenciados pelos formadores ao longo do programa, obteve-se também uma rica fonte de dados para se pensar e criar, no coletivo, momentos de imersão na escola a partir de uma nova ótica em que cada formador se viu como o principal “ator e autor de sua própria formação” (LAMY, 2003, p.53), na medida em que necessitavam pensar de modo consciente sobre seus papéis formativos e engajar-se em algum tipo de auto-estudo e crítica de sua prática ao mesmo tempo em que questionam seus professores a fazer a mesma coisa, devendo dessa maneira estar imersos na prática formativa e assumindo uma nova postura. A partir do exposto, amplia-se a discussão apresentando as contribuições e desafios que permearam a proposta de desenvolvimento profissional dos formadores por meio da educação *online*.

O ambiente digital de aprendizagem (ADA) como espaço de desenvolvimento profissional

Assumindo que ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas TIC e que permite integrar múltiplas linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada e promover a interação entre as pessoas, elaborar e socializar produções para atingir determinados objetivos (ALMEIDA, 2003, p.331), são apresentadas algumas das experiências dos formadores a fim de evidenciar a dinâmica das atividades nesse novo contexto que se mostrou bastante rico na promoção do desenvolvimento profissional dos formadores da educação básica.

O programa esteve apoiado nos princípios que privilegiam o processo de construção do conhecimento numa perspectiva construtivo-colaborativa que teve como norte a articulação entre a teoria e prática, a ação e a reflexão, o individual e coletivo, engendrado num contexto de relações afetivas e de confiança que foi se construindo e se consolidando ao longo do tempo. Trouxe vários desafios, entre eles, aquele relacionado com a formação norteada pela articulação teoria-prática tendo a escola como centro da proposta, cujas interações tinham como suporte o ADA do Portal dos Professores da UFSCar, no qual todas as atividades realizadas ficaram disponíveis ao

longo do tempo. As ferramentas utilizadas se mostraram apropriadas para a condução do processo na perspectiva em que se almejava.

Por exemplo, no caso da ferramenta Mensagens Particulares, criada especialmente para o diálogo individual e reservado entre a díade - formador e pesquisadora-formadora - cumpriu seu objetivo. Por meio dela foram identificados: alguns dilemas vividos tanto pelos formadores quanto pelas pesquisadoras-formadoras ao longo do processo; situações problema que possibilitaram às pesquisadoras, por exemplo, a reorganização/redirecionamento e implementação das atividades a partir de alguns focos de tensão que emergiam em atividades de reflexão e intervenção na escola; o estreitamento das relações pessoais entre formadores e pesquisadoras-formadoras; sugestões em prol de ações colaborativas no ADA que permitissem a cada um a possibilidade de adaptar estratégias de ação em seus ambientes de trabalho, visando à superação ou minimização das dificuldades enfrentadas em seu contexto etc.

As trocas nos fóruns foram essenciais para as aprendizagens coletivas e a apropriação de conhecimentos importantes a partir da discussão dos temas identificados na figura 5. Contribuíram para dirimir dúvidas, trocar experiências, se apoiar mutuamente. “Ouvir” e “dialogar” com o outro por meio do ADA possibilitou aos formadores perceber que não estavam sozinhos apesar de distantes geograficamente. Ao escrever dividiram conhecimentos, experiências, dúvidas, dilemas, angústias expectativas e ansiedades que evidenciava a apropriação de novos conhecimentos e aplicação deles em seus contextos de atuação. Para Lévy (2003), os fóruns constituem passagens movediças das competências e das paixões, permitindo atingir outras pessoas não apenas no nome, endereço geográfico ou filiação institucional, mas por meio dos seus interesses respeitando-se suas concepções, sendo essa uma das principais características do programa.

As atividades cujos temas se voltavam para a realidade da escola e as necessidades dos formadores mostraram um grande potencial na construção de aprendizagens significativas, bem como permitiram aos formadores ampliar seu repertório de conhecimentos específicos, pedagógicos e experienciais. O Memorial Reflexivo consistiu na ferramenta que permitiu aos formadores a formalização do que aprenderam, na medida em que possibilitou a sistematização dos conhecimentos, da experiência de intervenção no contexto de trabalho e da reflexão sobre esse processo.

Foi a partir da conjugação destas ferramentas e da mediação das pesquisadoras-formadoras que os formadores puderam refletir e construir conhecimentos sobre as situações problemas que vivenciavam. O depoimento de F13

evidencia um pouco desse processo que possibilitou aos formadores a oportunidade de refletir sobre seu papel num determinado contexto e atribuir novo significado ao processo de aprendizagem profissional. Assim como revela as estratégias formativas que são empreendidas no ADA pelas pesquisadoras-formadoras para favorecer o desenvolvimento profissional

(...) Vejam o exemplo desse processo nosso de atividades (no programa), fazemos, encaminhamos, somos analisados... alguém já recebeu algum retorno dizendo "sua participação foi insuficiente ou foi qualquer coisa?" Aposto que não. O que elas (pesquisadoras-formadoras) fazem? Elas se aproveitam de nossas participações para nos provocar mais ainda, do nosso "nada" é que são levantados os pontos importantes de serem apontados nas participações e que não foram. Isso é diagnóstico. Podemos sim achar que a participação não foi satisfatória, mas e aí, o que fazemos??? É nesse feedback que mora escondida a concepção de educação que cada um tem, é aí que ganha corpo nosso discurso vazio ou nossa coerência. (...) Vejamos só: tomei atalhos, perdi o rumo e cheguei onde não queria ou a lugar nenhum. É nesse momento que percebo que terei que reiniciar a trajetória... Fazer tudo de novo? Não. Recomeçar, mas com um novo aprendizado no bolso... Estou tendo que me reformular com seus posicionamentos, valeu!! (F13, FD, 18/03/2009).

A condição interativa da proposta foi marcada pelo uso de diferentes ferramentas, como indicado no capítulo 2, bem como pelas estratégias de mediação pedagógica adotadas pelas pesquisadoras-formadoras. O gerenciamento do processo foi realizado considerando diferentes aspectos: a gestão de estratégias de comunicação, mobilização e resgate dos participantes; o acompanhamento dos formadores feito por meio do registro e *feedback* das produções e pelas interações nas diversas ferramentas disponíveis no ambiente; a flexibilidade do ADA favoreceu o gerenciamento pedagógico e administrativo do programa em termos de tempo/espço possibilitando a redefinição do uso de ferramentas de interação e estratégias de trabalho etc.

A partir das narrativas nas diferentes ferramentas foi possível conhecer o entrelaçamento das múltiplas vozes que argumentam, constroem, desconstroem, questionam, respondem e reconstroem, identificando os vazios para procurar novas possibilidades. Esse exercício exigiu dos formadores a interpretação das idéias do outro, apresentada pela escrita, e a consideração sobre estas de forma respeitosa, assim como a reorganização do seu pensamento ao "revelar-se" para o outro também por meio da escrita. Esse processo foi favorecido pela presença contínua das pesquisadoras-formadoras, pois potencializou a construção de uma base relacional que permitiu aproximar os formadores e criar vínculos afetivos, o que no contexto digital assume uma dimensão ainda mais complexa, em relação às questões

subjetivas, devido à expressão do pensamento e à comunicação pautada exclusivamente na escrita sem um contato face a face.

A proximidade das pesquisadoras-formadoras com os formadores foi fundamental, pois se criou uma dinâmica de trabalho construída processual e colaborativamente a partir dos *feedbacks* contínuos e sugestões dos formadores, bem como das reflexões do grupo sobre os vários aspectos relacionados ao programa, os quais muitas vezes demandavam revisão e readequação das ferramentas do ADA para facilitar a comunicação e interação do coletivo, das estratégias e conteúdos de trabalho, flexibilidade e abertura para o enfrentamento da complexidade das problemáticas emergentes em cada contexto de atuação dos formadores, bem como a mobilização do grupo como fonte de apoio para tais enfrentamentos.

Desta forma, ganha sentido e significado a compreensão de mediação pedagógica assumida, como

(...) a atitude, o comportamento do professor [pesquisadoras-formadoras] que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante" que ativamente colabora para que o aprendiz [os formadores] chegue aos seus objetivos. É a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discutí-las e debatê-las... até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MASETTO, 2000, p.145).

Esse processo se constitui, então, num movimento de relações entre os participantes (formadores/formadoras e formadores/pesquisadoras-formadoras), que permitiram a recriação de estratégias para que os formadores fossem atribuindo sentido àquilo que estavam aprendendo. No ADA tal aspecto ganhou novo significado, porque esse ambiente prevê o arquivamento cumulativo das interações que permitem aos sujeitos retomar a experiência, reanalisa-la e ressignifica-la processualmente. A manifestação de F6 corrobora nesse sentido, assim como mostra que o investimento na formação continuada por meio da educação *online* contribuiu para ampliar a compreensão de seu papel enquanto formadora.

Desde que comecei a trabalhar como diretora de escola vivenciei realidades onde algumas professoras substitutas não tinham nenhuma experiência em sala de aula. Sempre senti dificuldades em trabalhar com elas. (...) Hoje com meu olhar bastante diferenciado, vejo que precisamos aceitar essas professoras, acolhe-las e apoiá-las, enfrentando juntas as dificuldades encontradas. Enfim tenho mais autonomia, embasamento e experiência depois das discussões com os colegas

[no ADA] para dar esse suporte tão necessário no início da carreira de cada uma... não pensei que algum dia um curso a distância pudesse me oferecer isso (F6, AI, 28/05/2009).

Complementarmente, F5 e F10 claramente indicam as contribuições que o programa propiciou para seu desenvolvimento profissional e ao reconhecimento de seu papel como formadoras iniciantes.

*No início do ano, quando o curso começou, havia acabado de assumir uma função nova na rede municipal de ensino. Muito poucas foram as oportunidades proporcionadas pela Secretaria da Educação no sentido de formar-nos enquanto coordenadoras pedagógicas. Estava bem perdida, sem saber até mesmo o que se esperava de mim, qual era minha real função dentro da escola em que atuo, como colocar em prática algumas coisas que acredito. **Graças às leituras, atividades e devolutivas das coordenadoras e as trocas com os colegas no curso fui conseguindo me encontrar na função em que estou atuando** (F5, AI, 27/10/2009).*

*As reflexões que o programa tem proporcionado sobre a minha prática, são constantes e **estão norteando o meu trabalho**, que sem experiência estava sendo e muitas vezes ainda está sendo uma continuação da minha experiência como professora. Com relação a algumas reflexões que os textos e as discussões me proporcionaram, **já sinto melhora e me sinto mais segura para trabalhar com os professores** (F10, FD, 11/04/2008).*

Em estudos recentes sobre educação continuada, são apontados os trabalhos coletivos, participativos e a troca de experiências como essenciais para uma prática educacional mais legítima. Segundo Libâneo (2001, p.23) "(...) os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a idéia-chave do conceito de formação continuada". Nesse sentido, no contexto do ADA, o compartilhamento de experiências, expectativas, angústias e conquistas contribuíram para auxiliar cada formador a pensar em seu contexto de trabalho e organizar/reorganizar estratégias de ação, assim como favoreceu o aprofundamento da experiência coletiva do grupo.

Por meio das mensagens particulares, no qual a comunicação era privada entre a díade formador/pesquisadora-formadora é possível identificar o significado que os formadores vão atribuindo à experiência de desenvolvimento profissional ao longo do tempo. Por exemplo,

*(...) Estou muito feliz em participar desse processo de formação! Mais ainda por saber que temos crescido juntas com isso, realmente estou tendo que **exercitar o registro de minha experiência, e isso tem me permitido refletir sobre ela** (F13, MP 18/03/2008).*

*Tenho aprendido muito com este curso. **Estou conseguindo participar mais e com menos receio de errar... A participação dos colegas tem sido bastante***

significativa (F3, MP, 04/05/2008). **Puxa, como foi bom visualizar o produto final e refletir sobre ele; ...enfim consegui enxergar mais nitidamente aquilo que hoje é, de fato, importante para meu futuro (meus sonhos). Confesso que esta foi a primeira vez que consegui fazer isso com tanta clareza e firmeza. Esta atividade foi muito boa!!!** (F3, MP, 11/06/2008).

PQ2 fiquei emocionada com seu relato e estou muito satisfeita com o resultado. A única diferença é que eu tinha certeza que o curso seria um aprendizado impar na minha vida. Lembro quando pela primeira vez você falou comigo no celular, eu estava participando de um curso na USP e naquele momento em que vc falou que gostaria de saber melhor sobre minha função na educação para saber se me enquadraria no curso, me desdobrei em tentar te convencer que o curso tinha uma grande importância para mim e felizmente fui selecionada. Hoje vejo que estava com razão, só que a importância foi muito maior do que eu esperava... Obrigada pelo aprendizado e pelo incentivo. Você é muito competente!!!!!! (F14, 15/07/2008).

(...) Vou escrever o relato da minha experiência com o curso. Agradeço a confiança ao me permitir escrever a partir do meu caminho... foi um prazer inenarrável trabalhar contigo. Já queria conhecer a UFSCAR, agora então, tendo a oportunidade de conhecê-la pessoalmente me aguçou ainda mais esse desejo. Fica assim combinado, caso tenha algum seminário, palestra, congresso, "jogo de palitinho" (rs rs rs) na universidade, por favor me comunique que estarei aí... Aprendi muito contigo de verdade. Você tem uma formação bastante aprimorada e melhor que isto, sabe como formar pessoas... (F9, MP, 31/10/2008)

A facilidade de interação no ambiente digital, articulada ao processo de mediação pedagógica e as estratégias e recursos utilizados, promoveu intensos momentos em que foi possível dialogar, refletir, fazer re-encaminhamentos e, em alguns casos, sugerir mudanças nas práticas dos formadores de modo que juntos fôssemos construindo caminhos, estratégias e materiais para que agissem em seu contexto de trabalho buscando refletir, identificar e compreender as necessidades, dificuldades e dilemas da escola sob os diferentes aspectos com a participação direta dos professores. Por exemplo, pensar sobre as dificuldades da escola em parceria com os professores, nos remeteu há algumas situações cotidianas, entre elas à discussão sobre as reuniões pedagógicas e HTPC⁵⁴.

Com o objetivo de promover o diálogo e ampliar as reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pelos formadores nos momentos de trabalho coletivo na escola, propôs-se a análise de correspondências trocadas por duas formadoras sobre

⁵⁴ No estado de São Paulo e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), deve ser cumprido em horas na escola e horas em local de livre escolha. O número de horas de HTPC varia de acordo com o número de horas em atividade com alunos, sendo que professores que dedicam de 23 a 27 horas semanais com os alunos fazem 2 horas de HTPC na escola e outras 3 horas em outro local. A legislação básica sobre o assunto está presente na Portaria CENP n.1/96 e L.C. n.836/97, que justifica as finalidades deste horário para articular os segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico, fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do projeto pedagógico e (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns do processo ensino-aprendizagem. A esse respeito ver <http://www.publicado.com.br/ud/map47.htm>

o tema HTPC⁵⁵. Nestas cartas, elas levantam questões importantes sobre a prática pedagógica e que preocupam os professores na escola. A partir da leitura, solicitou aos formadores que, analisando a realidade de seu contexto de trabalho, indicassem as questões que preocupavam os seus professores e os preocupava como formadores. De modo geral na ótica dos formadores as preocupações dos professores se remetem à: *não aprendizagem dos alunos, heterogeneidade, inclusão, lidar com crianças carentes, dificuldades para ensinar conteúdos escolares, burocracia da escola, avaliação externa, indisciplina, agressividade, famílias* entre outras. Concomitante ao exercício de reflexão das cartas foi aberto um fórum de discussão, no qual expôs uma situação problema vivida por uma das formadoras iniciantes naquele momento em que se refletia sobre o tema do HTPC. A maleabilidade do ADA nos permitiu desenvolver as duas atividades respectivamente de modo que o exercício de reflexão individual (AI) implicava diretamente na reflexão coletiva (FD).

No fórum, se evidencia a preocupação do grupo com a aprendizagem coletiva na medida em que buscam refletir e dialogar com os pares sobre a situação problema apresentada. Em alguns casos, percebe-se uma maior confiabilidade nos pares para “expor” suas dificuldades, pensar sobre possíveis equívocos da prática e redirecioná-la.

Em minha escola no horário de HTPC, que deveria ser um horário de estudo coletivo, nós enfrentamos um problema, que me parece que é da cultura da escola. Esse horário os professores acabam ocupando para fazer seus planejamentos e, também, boa parte desse tempo é tomada com recados. Não sei como agir, pois sou nova na instituição e os professores não me vêem como parceira (F10, FD, 22/03/2008).

Em seu depoimento a formadora F13 tece considerações relevantes para se (re)pensar a rotina das reuniões com os professores na escola, apresenta indicadores relevantes de organização desse momento no local de trabalho, implicitamente percebe-se também suas convicções e crenças e conclui seu depoimento apresentando a importância da articulação teoria/prática no desenvolvimento de ações formativas com os professores para que elas sejam significativas.

*(...) quem chega não pode desconsiderar um espaço-tempo já formatado, sendo necessário o respeito ao que já está posto. (...) a responsabilidade profissional nos impele a não cruzar os braços diante de posturas que consideramos não desejáveis. É o equilíbrio pedindo para ser ouvido: há que se cuidar de dividir a reunião e pontuar seus momentos. Com uma **pauta bem estruturada** é possível ir aos poucos convertendo os tempos naquilo que achamos necessário e mais*

⁵⁵ Situação parcialmente apresentada em relação à manifestação de dilemas e conflitos ao longo do programa.

correto. Os **informes são necessários** e muitas vezes não há outro momento onde se esteja no coletivo para repassá-los; **o planejamento é imprescindível**, por que não transformá-lo em momento de estudo? ...Nós formadores sabemos da importância da teoria, os professores imploram por momentos de troca de prática. O ideal e mais sensato é unir / integrar, fazer surgir redes / teias de saberes onde **teoria e prática estejam tão misturadas que não se saiba onde termina uma e inicia-se a outra...** (F13, FD, 23/03/2008)

Conhecer e respeitar o espaço e as pessoas que dele fazem parte para sugerir gradativamente mudanças e convidar os professores a fazer parte desse processo parece imprescindível na prática dos formadores. Ter clareza do que deseja trabalhar e uma boa organização do tempo são outros fatores tão importantes quanto os anteriores evidenciando características da aprendizagem em contexto, conforme relato de F7.

*Para os horários de HTPC (para mim Hora de Estudo - HE), acho interessante **traçar um plano de ação** anual, com cronograma pré-definido semana a semana, considerando o calendário letivo, as expectativas dos professores, os conselhos de ciclo, os projetos a serem desenvolvidos pela escola ou propostos pelas secretarias de educação. Não é simples, mas possível...* (F7, FD, 23/03/2008)

O plano de ação configura-se como um ato indispensável e de grande importância dentro do projeto coletivo da instituição escolar, pois se justifica na medida em que as ações buscam atingir um fim. *Sentar com eles* (os professores) e *montar um plano de ação com as atividades a serem desenvolvidas nas HTPC durante o ano* (F12, FD, 23/03/2008), pode se tornar uma estratégia unificadora das atividades com os professores convergindo na sua execução o interesse e o esforço coletivo dos membros da escola.

A possibilidade de interagir com os pares em diferentes momentos (assincronamente) por meio do fórum permite aprofundar as discussões do tema inicialmente proposto, agregando outros aspectos que vão se configurando a partir das experiências, repertórios e necessidades de cada formador. Por exemplo, nas colocações de F8, que traz para o grupo elementos importantes sobre a cultura da escola, os dilemas vividos por uma formadora iniciante nesse contexto e levanta a importância do registro como ferramenta para auxiliar na reflexão sobre a prática.

O HTPC é um momento muito importante para a formação continuada do educador, é preciso aprender mais sobre ele e suas possibilidades, seu potencial. Fico pensando na realidade da minha escola, já faz algum tempo que estamos tentando fazer que esse espaço se torne efetivamente em um espaço de formação, mas temos muito que aprender sobre isso, muito que aprender com os próprios professores, eu me questiono onde é que temos errado, porque não temos conseguido tornar esse momento em um momento

agradável para discussão e aprendizagem. Os professores parecem insatisfeitos, desanimados. Quero atingi-los, mas como motivá-los, como tornar a dinâmica do horário de trabalho pedagógico um facilitador para a reflexão, troca, relação e interação de diferentes saberes? Outra reflexão muito importante foi quanto aos registros, tenho falhado muito nessa parte, não entendo como não percebi isso antes (F8, FD, 23/03/2008)

Adicionalmente, F9 também apresenta elementos em sua narrativa sobre a cultura escolar e a partir do exposto é possível perceber que o papel do diretor vai além daquele de mobilização de pessoas para realizar determinadas atividades. Pois, “implica numa intencionalidade, na tomada de posição frente aos objetivos sociais e políticos da escola, assim como na definição de um rumo” (LIBÂNEO, 2001, p.115).

Pois é neste espaço (de HTPC) que acontece a formação. É um locus que deveria privilegiar a reflexão e o conhecimento. No entanto, o que percebemos é que falta uma "cultura" de formação dentro das escolas. Boa parte dos professores não percebe que naquele momento ele está aprendendo. Sinto que muitas vezes que o grupo acaba se voltando para a rotina da escola. Como que fugindo da obrigação de se formar... (F9, FD, 24/03/2008).

Refletir sobre a importância do registro (diários) foi uma experiência nova e importante para F8. No depoimento de F13 aparece o relato de uma experiência positiva sobre o uso desse recurso como um dos saberes construídos na formação inicial, oriundo da experiência vivida em uma disciplina que foi imprescindível para organizar e sistematização do conhecimento sobre a profissão.

*Após enviar a atividade desse módulo me lembrei desse **diário e pude perceber o quanto ele foi essencial em minha formação** no curso de pedagogia, arrisou dizer que foi a atividade que mais me marcou, **foi através dela que aprendi a teorizar as ações do dia-a-dia**, e o que era mais legal: autonomia; lá eu pensava por mim mesma, sem me preocupar se estava elencando pontos de grandes teóricos (F13 FD, 23/03/2008)*

Considerando o teor da discussão sobre o HTPC a pesquisadora faz uma análise síntese sobre o exposto no intuito de potencializar as reflexões, retomando elementos de uma discussão anterior e lança um desafio com o objetivo de formalizar a compreensão do grupo sobre o tema HTPC.

(...) vale a pena dar uma olhada nos outros fóruns..., pois há discussões bastante interessantes e que podem ajudar a pensar em algo sobre possíveis mudanças no HTPC. F13 em outro momento [em um dos fóruns anteriores aberto por F9] nos diz que se não conseguimos mexer com a "mente" dos professores, mexemos com o corpo para se chegar até ela... é algo pra se pensar. (...) Considerando o que fala F9 sobre a "(...) falta uma cultura de formação dentro das escolas...". Essa também é uma problemática que apareceu com muita frequência nas respostas (da atividade individual) de grande parte do grupo. Então, será que

enquanto grupo, aqui no programa, conseguiríamos traçar metas ou pensar em estratégias para que se diagnostique o perfil dos professores que temos sob nossa responsabilidade para que possamos criar/implantar essa cultura de formação dentro do ambiente escolar? Qual seria o primeiro passo? (PQ2, FD 24/03/2009)

Os formadores mencionam uma diversidade de dificuldades e possibilidades, entre elas:

a construção de um instrumento de medição, não caindo apenas em números nem tb somente em fatos. (...) Ao colocar quais são as grandes preocupações dos professores, podemos depois tirar o que mais aparece e transformar em dados para futuras intervenções. Os questionamentos das atividades que estamos realizando aqui no curso, com certeza serão transformados em dados... Tudo é possível de diagnóstico / dados / análise / intervenção. O que acham de elencarmos possíveis itens e construirmos esse instrumento coletivamente? Cada um colocaria coisas que possam ajudar a definir esse perfil. (F13, 25/03/2009).

(...) é importante **saber o estilo de aprendizagem do grupo**... Faz a diferença saber como lidar com (os professores). Com o tempo uso de audácia e mudo a forma de intervenção, mas isso é de acordo com os objetivos de cada momento (F13, FD, 25/03/2009).

(...) precisamos **pensar sobre como os professores encaram de verdade o HTPC**. Será que se perguntarmos quais os momentos marcantes na formação deles a maioria vai citar o HTPC? (...) Pelo que vejo, escuto e acompanho falta muito para atingirmos a idéia de que a formação em serviço seja considerada formação. Acho que vale a pena **pensar estratégias de como levantar qual é a representação social que os professores têm sobre sua formação em serviço** (F9, FD, 23/03/2008).

(...) um questionário pode levantar algumas informações importantes. Agora... estas informações devem estar a serviço do **conhecer as visões e concepções dos professores**. (...) Como este professor não está desvinculado do seu grupo algumas de suas facetas **são produto das suas representações e dos seus colegas** (F9, FD, 26/03/2008).

(...) **liberdade de escolha de temas**, a Gerência Pedagógica contribui e muito no direcionamento das H.As, pois também escuta as sugestões/temas para as orientações dos mesmo, para com as formadoras. Acreditam que **a realidade de cada escola deve ser respeitada** (F11, FD, 28/03/2008).

(...) As estratégias vão depender dos objetivos que você tem. Também das expectativas que você e seu grupo colocam na empreitada da formação. **O "COMO" não é nada se você não tem claro onde quer chegar**.

(...) Percebo que o coletivo de professores acaba por introjetar um discurso quanto ao seu papel que por vezes apresenta uma baixa auto-estima muito grande. Não é nenhuma novidade o que estou dizendo, mas acredito que existam raízes mais profundas neste fenômeno do que aquelas que são apresentadas: "baixos salários", "alunos indisciplinados", "escolas sem recursos", " famílias desestruturadas"... (F9, FD, 28/03/2008).

(...) dificuldade dos gestores e coordenadores em **planejar situações, em que, as discussões em torno da prática pedagógica e aprofundamento teórico seja prioridade**... o buraco está mais embaixo do que imaginamos, enquanto não ocorrer uma **política de valorização docente** ficaremos nesta encruzilhada. Outro

ponto que gostaria de salientar é que **devemos sim conhecer nossos educadores para planejar situações que de fato contemple sua realidade**, mas discordo de que o questionário seja o caminho, me colocando no lugar do educador, confesso que ficaria muito brava em ter mais uma tarefa, além de todas que estes já assumem... (F1, FD, 30/03/2008)

(...) **o horário que o HTPC acontece** os professores estão cansados depois de um dia inteiro de trabalho; reconheço também a importância de nos **atentarmos à formação daqueles que planejam e conduzem o HTPC...** (F8, FD, 30/03/2008).

Ampliando a discussão sobre as questões do HTPC, F9 faz uma análise que nos remete à identidade profissional do professor, à aprendizagem e investimento na carreira, à importância de uma sólida base de conhecimento para o ensino e, conseqüentemente, reconhecimento da profissão, transpondo essa reflexão para eles enquanto formadores também.

(...) se você analisar mais cuidadosamente vai perceber que aquele professor que entende que sua profissão é aprender sempre supera as dificuldades. Muitos que estão neste curso de formadores são exemplos disto... Estamos no Brasil e nossas condições não são piores nem melhores do que as de nossos professores. Estou te dizendo isto para que possamos, sim, entender a situação dos professores, mas não significa que devemos nos acomodar. A luta por melhores condições de trabalho passa justamente pela formação destes professores. Na medida em que ele se torna um ótimo profissional a comunidade e a sociedade vai passar a valorizá-lo. Também o seu poder de esclarecimento e de participação política vai melhorar. É como uma "bola de neve". Só que o professor tem que acreditar nisto. Não dá para ficar se lamentando. Se foi uma escolha de vida ser professor, ele tem que lutar por ela. Não há outro caminho (F9, AI).

A pesquisadora PQ2 faz uma sistematização das discussões no ambiente, visando a facilitar e formalizar a compreensão dos aspectos discutidos sobre o tema até aquele momento, desenvolvendo um dos papéis que o mediador precisa assumir.

(...) nossa interação está bem interessante e muitas inquietações rondam a discussão, hein?! Ampliarei essas inquietações retomando algumas coisas que foram colocados em outro fórum, afinal se conseguirmos juntos construirmos respostas ou encaminhamentos para elas será muito bom, caso não consigamos, estamos refletindo coletivamente sobre problemas que nos afetam diretamente o que também é muito bom, porque nem sempre temos [os formadores] um espaço para discussão e reflexão de nossas angústias e a possibilidade de deixar nossos pensamentos, inquietações e sugestões registrados... vamos lá! F9 em 12/03 abriu um fórum denominado "Motivação para o professor aprender" no intuito de discutir "[...] o tema porque acredito que o professor passa por um momento que serve para questionar: Por que ser professor se não sinto motivação para aprender?". A proposta de F9 de certa forma perpassa pela discussão que estamos fazendo sobre a importância dos momentos de formação, dentre eles o HTPC, e ajuda-nos a ampliar nossa discussão, tomando como referência as inquietações, sugestões e posições colocadas até o momento. Neste mesmo fórum F13 faz uma colocação interessante "[...] O corpo está ali e a mente não, certo? Se não consigo mexer com a mente mexo com o corpo que tenho certeza que está ali. Aproveito do corpo para cutucar a mente. Minhas reuniões pedagógicas valorizam bastante a questão do movimento. Isso facilita bem o

trabalho...". Mas, F1 também faz uma colocação que nos permite pensar... e pensar... e pensar... "[...] Será que de fato o educador não quer aprender ou o que estou lhe oferecendo não contempla suas reais necessidades?". Colocando essas manifestações neste fórum e somando às inquietações já manifestadas ao longo de nossa interação, como podemos pensar esses momentos de formação junto aos professores para que seja de fato significativo para eles? Quais as reais necessidades dos professores? Como eu [formador] devo me preparar para esses momentos? O que devo conhecer para condução desses momentos? Onde quero que o meu grupo chegue? Será que o meu grupo está envolvido nas discussões ou alguns professores se manifestam nesses encontros? O que significa estar envolvido nas discussões?(PQ2, FD)

É possível perceber, a partir das discussões no fórum, indicadores importantes na organização e desenvolvimento do trabalho coletivo no contexto escolar. Os depoimentos indicam uma diversidade de saberes que são ampliados e redirecionados por meio das interações no ADA. Por exemplo, atentar para a importância do registro como ferramenta de apoio para a análise das práticas profissionais; a articulação entre teoria e prática; reconhecer as diferenças no estilo de aprendizagem dos professores (aprendizagem do adulto); identificar as representações sociais dos professores e reconhecer a existência da cultura da escola em que as facetas "*construídas, manifestadas ou repetidas no grupo (F9)* são produtos das influências que os membros de uma comunidade acabam tendo um sobre o outro. Alguns membros vão redirecionando seus papéis no coletivo e as discussões vão tomando outro corpo. É um trabalho contínuo de ressignificar esse coletivo ao longo do processo, analisar quais as influências e as mudanças de rotas. Inicialmente cada membro do grupo com seu escopo de experiência e conhecimento se faz presente de uma forma, às vezes até periférica, que vai sendo alterada em processo e re-encaminhada na grande maioria das vezes de modo despercebido adentrando-se ao centro do coletivo e repensando, em alguns casos o exercício de sua prática.

Tais apontamentos evidenciam a diversidade dos saberes dos formadores envolvendo os conhecimentos, as competências, as habilidades, o saber ser, o saber fazer, o agir profissional, os valores e princípios, os conhecimentos sociais e políticos, os conhecimentos sobre como adultos aprendem, bem como o conhecimento da cultura da escola etc.

Conhecer as representações dos formadores e como essas representações vão sendo problematizadas e reorganizadas por meio do diálogo no grupo, considerando a complexidade da falta do contato face a face foi um dos grandes desafios no ADA. Desafio, também, indicado por Beloni (2006) quando afirma que "em qualquer situação educacional, e muito especialmente na EaD, a aprendizagem efetiva é necessariamente ativa" (p.42). Adicionalmente a autora, aponta que "embora seja o

professor (da academia) quem realiza o ‘trabalho observável’ de definir e distribuir o currículo, quem realiza a aprendizagem é o aluno” (p.42) que assume o papel de protagonista. Ao contrastarmos as duas atividades, análise individual e a reflexão coletiva, sobre o mesmo tema se percebe a congruência entre as concepções pessoais dos formadores sobre o que acreditavam ser as principais preocupações dos professores e suas preocupações por meio das manifestações nos fóruns. Por exemplo, de modo geral as preocupações dos formadores *estão pautadas no COMO auxiliar os professores a superarem as dificuldades para ensinar os alunos; trabalhar com professores em início de carreira, pois estão aprendendo a ser professores e geralmente pegam as salas mais difíceis nas comunidades mais carentes; interagir com a equipe escolar devido a divergências de “olhares” dentro da escola; apoiar os professores quando estão pressionados pelo sistema (burocracias, avaliações externas – municipais e federais, etc); convencer os professores a desenvolverem determinadas práticas pedagógicas que podem favorecer a aprendizagem dos alunos (trabalho com agrupamentos, por exemplo).*

A partir de uma dada situação problema enfrentada por um dos membros do grupo de formadores, muitos deles indicam sugestões e possibilidades de como trabalhar, mas problematizam e discutem a idéia a fim de encontrar a estratégia mais adequada à sua realidade para desenvolver o trabalho com os professores. A maior dificuldade dos formadores parece estar voltada para a compreensão das características de seu grupo de trabalho, ao manejo da atividade formativa junto aos pares em diferentes fases da carreira e à compreensão de seu papel nesse processo, o que novamente nos remete aos caminhos percorridos por eles na busca pela construção da identidade profissional como formadores. Em outras palavras, conceber os processos educacionais sob uma perspectiva integradora que inclui o entendimento de que: o ensino e a aprendizagem são processos interrelacionados; as pessoas constroem seu próprio conhecimento com base em suas experiências pessoais; para auxiliar os alunos e professores a construir o seu próprio conhecimento (aprender a aprender) é necessário maior compreensão sobre os processos metacognitivos, assim como sobre a sua aplicação, como na prática reflexiva; o ensino reflexivo exige apoio e um tipo específico de estruturação para que possa ser adotado pelos formadores. Em função da organização do Programa e de várias das dinâmicas adotadas no seu desenvolvimento esses aspectos foram incluídos nas ações das pesquisadoras-formadoras, que também assumiram o papel de formadoras de formadores de professores.

Após as reflexões sobre a importância da formação do professor no contexto de trabalho e dos apontamentos nas interações, foi construído um instrumento de mapeamento para que os formadores conhecessem melhor o seu grupo de professores e pudessem, a partir destas informações, organizar atividades de intervenção na própria escola com intuito de desenvolver atividades a partir do interesse e das necessidades dos professores. As informações obtidas, por meio do instrumento de mapeamento, trouxeram surpresas para muitos formadores, pois “o que” os professores indicam como sendo suas necessidades e preocupações diferem em parte daquilo que os formadores intuía. As informações dos professores se voltam principalmente para a falta de integração dos profissionais no contexto da escola. Entre outros apontamentos as necessidades e dificuldades apontadas pelos professores têm como foco: *falta de momentos de formação na escola no horário de HTPC (ou HA), trabalhar na escola com os outros professores, falta de integração dos profissionais da escola, ter a presença do coordenador para orientação nas reuniões, aprender como intervir nas diferentes fases da escrita, estudar sobre artes para oferecer esse conhecimento aos alunos, dificuldade na relação com as famílias, melhorar os conhecimentos para ensinar as crianças, preparar material de reforço, conseguir dar atenção para as crianças, aprender mais sobre tarefas de casa, dificuldades com procedimentos matemáticos, despertar o interesse e a empatia das crianças, conhecer o que é educação não-formal, ter palestras sobre diferentes assuntos etc.*

Essa discrepância, principalmente no que se refere à percepção dos professores sobre a falta de integração dos profissionais da escola e de momentos de formação, fortaleceu o propósito das pesquisadoras-formadoras de investir no trabalho colaborativo envolvendo, além dos formadores, os professores da escola, a partir do desenvolvimento das EEA.

Para tanto, criou-se uma nova dinâmica no ADA visando melhorar a interação dos formadores de modo que algumas das dificuldades enfrentadas, anteriormente, fossem superadas na nova etapa do processo formativo (módulo 2), cujo o foco esteve pautado nos processos de intervenção dos formadores em seus locais de trabalho. A pesquisadora PQ2 buscou criar outras estratégias que facilitassem a colaboração e co-participação do grupo no desenvolvimento das atividades de intervenção dos colegas.

A partir deste desafio criou-se o *webfólio*, com o objetivo de fortalecer o trabalho coletivo e colaborativo no ADA com foco nas peculiaridades do contexto

escolar, de modo que cada formador (ou grupo de formadores) selecionasse uma problemática para ser trabalhada com os seus professores. O *webfólio*

se caracteriza por ser um espaço onde cada formador indica qual é a problemática que vai trabalhar na EEA; conseqüentemente, todos os demais colegas tomam conhecimento do foco da experiência a ser desenvolvida e podem sugerir estratégias para seu desenvolvimento, oferecer apoio, dialogar etc., sendo, portanto, colaboradores do trabalho (RINALDI e REALI, 2008, p.267).

Concomitantemente às interações nos *webfólios* - em que os formadores apresentavam o tema a ser trabalhado na escola, eles dialogavam com os pares no ADA, observavam seu contexto e traziam para o grupo as peculiaridades de seus professores e alunos, estudavam o tema que seria desenvolvido, selecionavam materiais de apoio e compartilhavam com os colegas no ADA, planejavam as ações respaldados nessa dinâmica, relatavam o desenvolvimento das atividades de intervenção na escola junto aos professores - desenvolvíamos, também, no ADA leituras e reflexões sobre o tema geral da unidade que versava sobre “Trabalho coletivo e colaborativo”, afim de oportunizar ao grupo um respaldo teórico comum sobre o cerne da unidade trabalhada. Essa dinâmica permitiu aos formadores trabalhar com temas diversos que preocupavam seus professores naquele momento. As EEA desenvolvidas perpassaram por diferentes conteúdos que envolviam tanto os professores quanto os alunos, entre os quais: políticas públicas, desenvolvimento e valorização profissional, indisciplina, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Os temas abordados pelos formadores nas EEA e, posteriormente, sistematizados nos memoriais reflexivos são apresentados no Quadro 18. Depois de finalizados, os memoriais reflexivos foram socializados com o grupo de formadores no ADA, bem como disponibilizados no Portal dos Professores da UFSCar para acesso do público em geral e não apenas restrito ao público do programa Formação de Formadores. Pois, devido à qualidade das produções esse material pode ser utilizado em processos formativos de outros profissionais da educação, bem como podem ser acessados por diferentes docentes quando desejam ter idéias/exemplos sobre como trabalhar e enfrentar situações de mesma natureza.

Quadro 18: Temas desenvolvidos nas experiências de ensino-aprendizagem

Formador	Tema
F1	PROVINHA BRASIL: uma nova modalidade de avaliação externa à escola
F2 e F6	Auto-estima e valorização da Auto-imagem do professor
F3, F8, F10 e F14	Indisciplina: tema tratado/discutido pela comunidade escolar em um espaço virtual (blog) desenvolvido pelas formadoras de uma escola na periferia do município de São Carlos.
F5	Pontos e contrapontos: da falta de interesse dos alunos às causas mais profundas de problemas a serem vencidos coletivamente
F7	Trabalho Diversificado Como Estratégia de Aprendizagem
F9	Diretor de Escola: Ser ou não ser formador? Eis a questão! Decifra-me ou te devoro!!
F11	“Lição de Casa”
F15	Alunos com dificuldades de aprendizagem que freqüentam as aulas de apoio/reforço educacional
F12 e F16	Falta de base de conteúdos dos alunos das 2ª séries do Ensino Fundamental na disciplina de Português no estado do Ceará.

Cabe ressaltar que todos os memoriais reflexivos estarão no apêndice 5 ao final desta tese. Contudo, para exemplificar a dinâmica das interações nessa fase do programa, serão explicitadas as estratégias e o caminhar para a construção da EEA de um grupo de formadoras iniciantes. No apêndice 6 é apresentado integralmente o *webfólio* das formadoras que atuam na mesma instituição de ensino, no qual foi desenvolvido o trabalho sobre “Indisciplina: tema tratado/discutido pela comunidade escolar em um espaço virtual (blog)”. Com essa proposta desejava-se desenvolver um trabalho colaborativo iniciado com discussões, acompanhamento dos percursos que as formadoras vão tomando em função das intervenções do grupo, assim como das mudanças da prática das formadoras no local de trabalho a partir das discussões e interações no ADA.

Para uma melhor compreensão vale descrever, ainda que sucintamente, como se deu a atividade que iniciou com a indicação de uma dificuldade enfrentada pelas formadoras iniciantes no âmbito da escola. Os formadores no ADA problematizam a indicação das colegas, tecem considerações e oferecem sugestões que vão auxiliando na definição do tema a ser trabalhado com os professores. A partir dessa dinâmica e da realidade vivenciada no contexto escolar as formadoras manifestam a decisão tomada:

(...) depois de muita conversa decidimos que não teremos um TEMA específico, mas construiremos um BLOG DA ESCOLA. Queremos colocar alguns links como histórico da escola (este ano completa 10 anos), perfil dos professores, sugestões, dificuldades, atividades compartilhadas, enfim... Que adrenalina!!!

A pesquisadora-formadora PQ2 vai mediando esse processo e mobiliza o grupo para auxiliar na empreitada de F3, F8, F10 e F14.

A todas vocês muito boa sorte! Tenho certeza de que farão um belíssimo trabalho. Vamos nos ajudando para que toda a comunidade seja capaz de visualizar onde quer que estejam as atividades em andamento na escola e passem a valorizá-la cada vez mais! Como vocês pensaram em organizar o blog da escola? Quem está envolvido nessa criação? Como envolverão os professores neste trabalho? A todos os colegas fica o convite para contribuírem, pois além de compartilharem experiências, os professores do D. vivenciam um problema preocupante também: a indisciplina! Conto com todos vocês! PQ2

Concomitantemente às discussões e orientações sobre como criar um blog PQ2 retoma o foco da proposta do trabalho formativo que deve ser desenvolvido.

Olá F10 e todos os demais! Meninas da equipe e F9 (por tabela também, rsrsrsr). Acho que um primeiro passo é pensarmos na organização do nosso espaço escolar hoje. O que temos oferecido aos nossos alunos? Como os temos recebido? Como estão os nossos professores? Qual é a participação dos pais na escola? Que tipo de participação eu quero desses pais? Parar também para pensarmos no ambiente escolar que queremos: qual é a escola que queremos? Que alunos queremos formar? Como trabalharemos para isto? Que mudanças é possível fazer imediata e também gradativamente para viabiliza tais mudanças??? Penso que essas reflexões devem fazer parte do planejamento ao lidarmos com o tema indisciplina.... Vamos conversando e aguardando as contribuições dos colegas. Um grande abraço, PQ2

Essa dinâmica de aprendizagem coletiva e colaborativa minimiza as angústias manifestadas por F9 que manifesta a importância de encontrar no grupo o apoio para reflexões sobre a prática

Oi F10. Já começo a ver uma luz no fim do túnel e não é o trem em sentido contrário... Só o fato de não estarmos sozinhos e que colegas tem problemas parecidos já dá um certo alívio. A gente sempre pensa: "Será que é só comigo?" As sugestões estão aparecendo.

As formadoras apresentam a forma como têm se organizado para dar vida à proposta, assim como manifestam as dificuldades porque têm passado, mas também mantêm o entusiasmo pela possibilidade de envolver todos os professores da escola num trabalho com dimensões bem maiores.

Boa noite PQ2, tudo bem?

*Em primeiro lugar, obrigada pelo apoio e incentivo. Quanto ao blog, estamos pensando em muitos aspectos em relação a sua organização, dentre eles: caracterização da escola (fundação, aspectos atuais, entre outros); disponibilização de textos/artigos referentes aos temas que desejamos/necessitamos discutir; espaço que valorize a apresentação de cada funcionário da escola (com fotos, descrição pessoal, entre outros); espaço para discussão e/ou troca de experiências. Bem, por enquanto é isso... A cada momento surgem novas idéias e assim estamos, ainda, analisando a viabilidade de cada uma... Todas nós (eu, F8, F10 e F14) estamos envolvidas na criação desse blog, porém esporadicamente contamos com a colaboração de um dos professores de informática da escola. Para envolver os professores, estamos pensando em apresentar, inicialmente, esta proposta de trabalho/participação em HTPC e a partir de suas opiniões/sugestões propor textos e discussões sobre os temas de interesse da maioria (além dos que já foram detectados como fundamentais através dos mapeamentos), bem como complementar e/ou reorganizar este espaço virtual.
Abraços, F3*

Por fim, apresentam o resultado do trabalho e as expectativas futuras a partir dessa experiência, considerando os impactos das aprendizagens vividas ao longo do programa.

A nossa reunião de HTPC do dia 01/07 foi muito boa, pois percebemos o interesse por parte dos professores em participar de assuntos referentes à escola sem precisar dispor de muito tempo, pois podem participar através do blog da escola.

- Apresentamos o motivo pelo qual pensamos na criação do blog da escola;*
- Descrevemos brevemente o nosso curso (formação de formadores), através do powerpoint;*
- Através do datashow apresentamos o blog, com o endereço e a senha para que todos pudessem participar efetivamente, não só com comentários, mas contribuindo com artigos ou atividades que tivessem para compartilhar. Todo o processo de elaboração do planejamento e construção do blog têm me proporcionado muita aprendizagem, a interação e as discussões com as formadoras que fazem parte do meu grupo foram bastante produtivas. Com relação ao blog, espero com ansiedade as participações, para que possamos ao menos discutir assuntos que nos tiram o sono.*

Usar a estratégia das experiências de ensino-aprendizagem (EEA) possibilitou ao mesmo tempo processos de intervenção e de investigação no contexto da escola e no ADA. Além do potencial das EEA para guiar o desenvolvimento de um trabalho e aprofundar o tema tratado, usar a estratégia dos *webfólios* como espaço de apoio e trocas mútuas no ADA, por meio de um processo de interação e interatividade construtivo-colaborativo no qual todo o processo foi compartilhado desde o momento em que os formadores lançaram o tema que gostariam de trabalhar⁵⁶, elaboraram um planejamento, descreveram o processo de desenvolvimento da EEA, posteriormente,

⁵⁶ É importante destacar que o tema foi lançado no webfólio considerando o interesse dos professores da escola a partir do levantamento realizado anteriormente por meio do instrumento de mapeamento construído pelo grupo.

avaliaram os resultados do trabalho e por fim, sistematizaram todo o processo por meio da escrita do memorial reflexivo.

Essa experiência permitiu a vivência de processos de reflexão “na” e “sobre” a prática, em que se percebe o esforço dos formadores para aprender no exercício da profissão, buscando interpretar e examinar suas experiências por meio de seus repertórios de valores, conhecimentos, teorias e práticas que trazem a partir de sua própria experiência pessoal e profissional, além de considerar as ponderações de seus pares no ADA, no intuito de desenvolver um bom trabalho formativo na escola.

Os formadores ao utilizar o recurso das EEA com os professores no ambiente escolar criaram um ciclo de **reflexão** (no ambiente virtual), **ação** (contexto de trabalho) e **reflexão na e sobre ação** (ADA e contexto de trabalho com os professores), onde foi possível perceber também o exercício caracterizado pelo processo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 1987) demandado pela ousadia de aprender a partir do desconhecido, mostrando o que é possível fazer em cada contexto, por meio da EAD, salvaguardando as peculiaridades da realidade de cada localidade e seus sujeitos.

Para Zeichner (1996, p.9) a

reflexão não consiste em uma série de passos ou procedimentos para serem usados pelos professores. Mais do que isso, é um caminho holístico de encontros e respostas aos problemas, uma forma de ser professor. Ação reflexiva é um processo que envolve mais que processos lógicos e racionais de solução de problemas. Reflexão envolve intuição e paixão, e não é algo que possa ser empacotado num embrulho de técnicas para serem usadas pelos professores.

No exemplo específico, a partir das interações no *webfólio*, da construção do blog da escola, disponível no endereço <http://deriggi.spaceblog.com.br/>, e da sistematização da experiência no memorial reflexivo as formadoras apresentam a seguinte reflexão:

Esperamos que a prática na interação virtual seja incorporada por todos (os professores da escola) e, principalmente, com contribuições efetivas nos comentários e discussões para que possamos avançar nos trabalhos que temos desenvolvido para superar muitas das dificuldades enfrentadas na escola. Temos claro que a opção (pelo blog) foi acertada, apenas deveríamos ter criado o espaço anteriormente para que a EEA fosse discutida em tempo hábil, porém, o blog veio para ficar e os frutos serão colhidos ao longo do processo. Não temos palavras para relatar como tão grande foi o nosso crescimento com o desenvolvimento da atividade proposta. Tivemos momentos de extremas reflexões entre as formadoras, interações, crescimento, trocas, aprendizados, que só foram possíveis por conta da necessidade de nos reunirmos para desenvolver a atividade (EEA).

As formadoras explicitam os impactos dessas aprendizagens em seu contexto de trabalho, por exemplo, a elaboração do blog propriamente dito para o trabalho com os professores na escola, como ferramenta adicional de formação, além de apresentarem uma aprendizagem coletiva de aprender a trabalhar em grupo (formadoras) em prol de um coletivo maior (os professores da escola).

Outros resultados dos impactos na prática profissional dos formadores podem ser mais detidamente observados nos memoriais reflexivos, mas de modo geral é possível identificar que ao final dessa experiência os formadores saem mais fortalecidos para atuar em seus contextos, com maior clareza de seu papel e em processo de construção de uma nova identidade profissional como formador.

Essa forma de condução do trabalho no ADA foi elogiada pelos formadores, sendo que dois dos relatos chama a atenção por destacar o desafio que é promover um processo formativo e investigativo desta natureza, a necessidade de se ter a clareza da opção metodológica assumida no desenvolvimento do trabalho e, ao mesmo tempo, evidencia a contribuição que iniciativas como esta tem na formação de professores (e formadores) em um país com dimensões continentais como o nosso.

“(...) Estou achando muito interessante participar das atividades do curso, principalmente, por poder colocar minhas dúvidas e dificuldades e ao mesmo tempo com a minha ínfima experiência poder colaborar no reencaminhamento dos temas que discutimos. Acho muito importante essa abertura em um curso de formação. Não sei como vocês conseguem dar conta dessas demandas trabalhando a distância, mas têm sido perfeita, porque essa experiência tem sido muito significativa nesse meu início como orientadora pedagógica. Tem me ensinado a como desenvolver meu trabalho com os professores e poder contar com profissionais como eu, mas mais experientes tem sido uma boa experiência e uma aprendizagem permanente” (F5, MP, 12/04/2008).

(...) sempre quando me proponho a fazer um curso ou mesmo participar de alguma atividade meu critério principal é avaliar a seriedade e a qualidade através do eixo de trabalho que está se desenvolvendo. Com o tempo e as interações, me dei conta que a base da concepção do grupo era a dialogicidade. Era preciso ouvir o outro para poder pensar sobre que caminhos trilhar na intenção de formar o grupo e seus integrantes. Mesmo sendo uma formação a distância a maneira como o grupo interagia dava a impressão de que estávamos juntos numa sala de reunião. Penso que esta estratégia de formação possibilitou uma interação entre os participantes bastante dinâmica e produtiva. Sabemos que muitos avanços na EAD (educação a distância) têm propiciado uma melhora nos cursos de formação. Mas, não é só uma questão tecnológica. Tem a ver com a opção metodológica do curso. No caso em questão, o princípio da dialogicidade que estava presente na ação das pesquisadoras levou a um caminho que desfazia a distância física entre os participantes (F9, FD, 30/10/2008).

É gratificante ler relatos como estes e ter a certeza de que apesar dos desafios e de caminharmos por um área de pesquisa ainda em constituição (a EaD) é possível trabalhar com qualidade em educação *online*, construir experiências significativas e

com impactos na prática profissional dos participantes. Contudo, os dados evidenciam que a presença das pesquisadoras-formadoras foi de fundamental importância para a organização e condução do trabalho, favorecendo também as aprendizagens profissionais dos formadores. Desta forma, passa-se a apresentar os aspectos relacionados ao papel da pesquisadora-formadora nesta pesquisa-intervenção via educação *online*.

O papel da pesquisadora: formadora de formadores

Por se tratar de uma pesquisa-intervenção, faz-se importante apresentar o olhar da pesquisadora sobre a própria prática como formadora de formadores, já que as intervenções ao longo do processo foram intensas, constantes e os resultados do trabalho indicam uma interferência não só na prática profissional de todos os participantes da pesquisa (formadores e pesquisadoras-formadoras), mas também em seu modo de vida. Tal particularidade é percebida pela forma com que a pesquisadora vivencia a formação dos formadores, que vai se dando não só pelas intervenções, mas entre os pares que vão se constituindo como grupo ao longo do processo. Apesar das diferentes experiências e repertórios profissionais, o grupo não apresenta uma hierarquia na qual “poder” e “autoridade” têm destaque. Embora as pesquisadoras-formadoras fossem responsáveis pela formação, ao longo do desenvolvimento do programa os formadores tiveram liberdade para propor mudanças, participar do redirecionamento do processo e se mostraram corresponsáveis pelas ações e intervenções ao longo do tempo.

Trabalhar nesta perspectiva, por meio da educação *online*, é um desafio porque requer além do domínio de conhecimento do conteúdo a ser trabalhado no Programa, um conhecimento profundo do ADA em que a experiência é desencadeada, um domínio teórico-metodológico para a condução do processo formativo e a flexibilidade para adaptar ou alterar as rotas, processualmente, conforme as dificuldades e/ou necessidades se apresentam. Nesse sentido, a presença do pesquisador-formador ganha peso, pois é a partir desses processos que ele buscará promover a articulação teoria e prática ao longo da formação.

Pode-se dizer então, que a comunicação estabelecida de forma horizontal entre as pesquisadoras-formadoras e os formadores contribui para que as trocas favoreçam que os sujeitos em formação ultrapassem os desafios que a modalidade a distância instaura, apropriando-se dos conceitos abordados e deixando ainda o desejo de seu aprofundamento, visando ao exercício de novas práticas. Portanto, cabe ao formador de formadores realizar “um papel mediador que consiste em oferecer aos

professores [formadores da educação básica] um determinado conhecimento para que se apropriem dele e o interiorizem em um contexto determinado com uma finalidade de solução de situações práticas” (IMBERNÓN, 2000, p. 91).

Nesse sentido, para os formadores da educação básica, as pesquisadoras-formadoras aparecem como alguém que busca estimular a vivência e as interações “no” e “pelo” grupo e o desenvolvimento de sua autonomia tendo como foco o processo formativo no contexto de trabalho auxiliando, por meio de diferentes estratégias, o reconhecimento de seu papel formativo na escola. Esse papel de formador vai além daquele que, geralmente o gestor desenvolve no ambiente escolar e que, em alguns casos, aborda a dimensão pedagógica. Ele implica no seu reconhecimento como formador naquele ambiente e de suas respectivas características, perpassando pelo aspecto formativo e de desenvolvimento profissional próprio e de seus pares. A aquisição de tal consciência e da responsabilidade que ela representa implica, entre outras coisas, em: novas tomadas de decisões (individuais e coletivas), observação criteriosa do contexto escolar, análise de suas práticas, planejamento de suas ações, desenvolvimento de um olhar cuidadoso, mas crítico em relação ao seu modo de agir no local de trabalho. Segundo Giesta (2005, p.39), trata-se de “buscar formas mais adequadas de ensinar o professor a refletir *na* e *sobre* a prática pedagógica, numa íntima articulação com a teoria”.

Desta forma, a pesquisadora-formadora ao incentivar a autonomia do grupo assume o papel de mediadora do processo de formação em que adotava como estratégias de trabalho: conhecer profundamente o grupo de formadores; “ouvir” e observar a dinâmica do coletivo para estabelecer relações e fazer intervenções; estabelecer a comunicação por meio de situações problemas lançadas no coletivo; realizar a comunicação individual para o estabelecimento de relações mais próximas com os formadores ou compreensão de situações dilemáticas, sempre que necessário; fazer inquirições que levavam à reflexão de aspectos adicionais aos manifestados pelos formadores em diferentes momentos e nas diversas atividades; estar atenta aos aspectos explícitos e implícitos que apareciam na dinâmica do coletivo e de cada formador. Nesse sentido, Almeida (2004) propõe que “para a concretização de ações coerentes com a intencionalidade do ato de ensinar [aqui entendido como formar] é preciso desenvolver estratégias de indagação, representação, articulação, reflexão, interpretação e depuração (...)” de modo a contribuir para que os formadores desenvolvam seu autoconhecimento, assim como a compreensão mais clara das situações de seu local de trabalho e no contexto mais global. Nesta perspectiva, o formador de formadores [as pesquisadoras-formadoras]

assume o papel de desafiador, mediador, consultor, facilitador, promotor da aprendizagem, um papel no qual sua principal tarefa é propiciar a aprendizagem profissional de seus pares, instigando a interação dos formadores com as teorias, o contexto de trabalho e seus pares, bem como com os recursos disponíveis.

Contudo, assumir esse papel não é tarefa simples ao pesquisador, pois demanda: dedicação permanente na condução do processo formativo; exercício de estudo contínuo; busca permanente pela propriedade de conhecimento sobre os conteúdos tratados no programa, assim sobre as questões emergentes não previstas inicialmente; humildade de reconhecer que não sabe tudo, assumindo isso no grupo e propor aos pares para buscar solução juntos, principalmente quando o grupo tem boa formação, é competente e se dispõe a discutir todos os assuntos.

Tal postura permitiu observar que o trabalho com os formadores ao longo do tempo se converteu num processo de colaboração mútua; o foco sempre voltado para problemas práticos enfrentados no contexto da escola ou com os professores; ênfase no desenvolvimento profissional, de compreensões mútuas e consenso; tomada de decisão democrática e ação comum por meio de *diálogos* articulados entre os formadores e as pesquisadoras-formadoras. Os diálogos, por sua vez, estiveram voltados para a busca de soluções para problemas de ordem prática do cotidiano dos formadores. Desta forma, é possível perceber que esses diálogos refletem o desenvolvimento profissional dos formadores, assim como revelam a construção de novos conhecimentos e novas compreensões como buscou se mostrar ao longo do capítulo 3.

Desta forma, interligando as várias ferramentas do ADA, as estratégias pedagógicas e os conhecimentos dos envolvidos (formadores e pesquisadoras-formadoras) construímos coletiva e colaborativamente uma rede humana de aprendizagem. Por fim, no próximo capítulo, faz-se uma análise geral dos resultados alcançados na pesquisa e dos impactos no desenvolvimento profissional dos formadores, assim como, são compartilhados alguns apontamentos que podem ser assumidos em pesquisas futuras nessa linha de investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais são apresentados alguns dos aspectos fundamentais para a promoção do desenvolvimento profissional dos formadores. É feito um resgate das principais aprendizagens destes profissionais a partir da experiência vivenciada no ambiente digital de aprendizagem. Por fim, são apresentados alguns indicadores para novas discussões e novas pesquisas interessadas em ampliar conhecimentos sobre formadores de professores da educação básica e educação online.

Ao finalizar esta pesquisa, que se iniciou com os estudos teóricos e discussões com os pares no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e do Grupo de Pesquisa do Programa de Mentoria da UFSCar, posteriormente, focalizando-se nos estudos sobre o tema trabalhado nessa investigação, no planejamento e desenvolvimento da intervenção por meio do Programa “Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende”, bem como da análise das narrativas dos formadores da educação básica ao longo desse processo formativo, retomo neste momento, alguns aspectos muito importantes dessa trajetória de pesquisa no intuito de explicitar as considerações finais sobre a temática em questão, tomando como referência o problema da pesquisa que se expressou por meio das seguintes questões interrelacionadas:

a) O que influencia a aprendizagem profissional de formadores durante sua participação em um programa de desenvolvimento profissional *online*?

b) Quais as necessidades formativas e as expectativas evidenciadas por formadores que procuram esse programa?

c) Quais aprendizagens podem ser evidenciadas nesse processo? De que maneira tais aprendizagens ocorrem?

d) Quais as alterações são indicadas pelos formadores em sua base de conhecimento ao participarem deste processo formativo? Como são manifestadas essas indicações? A partir de que momento elas começam a aparecer no programa?

A resposta a tais questões foi se construindo gradativamente ao longo do tempo e, agora, ao refazer o caminho inverso de olhar o processo a partir de sua

conclusão apresento algumas considerações gerais sobre cada uma das quatro etapas (Quadro 11, p.108) vivenciadas ao longo do tempo com os formadores da educação básica. De modo mais específico, teve-se uma etapa inicial denominada de pré-curso, duas etapas de intervenção e uma etapa de avaliação do programa.

Na etapa 1, tinha-se como objetivo selecionar os formadores para participação no Programa. A sistemática de trabalho das pesquisadoras-formadoras nesse momento consistiu da análise da ficha de inscrição e do questionário inicial. Nesse processo foi possível: fazer a seleção dos sujeitos que atendiam aos critérios para participação no processo formativo; identificar os principais temas de interesse dos formadores; selecionar e elaborar atividades e materiais que atendessem às suas expectativas etc.

Na etapa 2, tem início o desenvolvimento do Programa junto aos formadores e o principal objetivo pauta-se em discutir aspectos teóricos e práticos sobre o formador da educação básica e situações do contexto escolar relacionando-as com as experiências e práticas dos formadores participantes da pesquisa. O trabalho girou em torno da formação dos participantes para compreensão do papel do formador na escola de educação básica no ADA e organizado a partir das quatro unidades descritas no Quadro 11. De modo geral nesta etapa foi possível observar: a familiarização dos formadores no ADA, além de realizar as adaptações necessárias nesse ambiente para o bom andamento do trabalho; as crenças, expectativas e dilemas dos formadores; as diferenças entre as necessidades de formadores iniciantes e experientes. Por exemplo, para os iniciantes as preocupações se pautavam mais no apoio aos professores para ensinar os alunos com dificuldades de aprendizagem, os experientes por sua vez, tinham preocupações que se voltavam mais para buscar alternativas de envolver a família e a comunidade na escola, assim como resolver problemas de violência escolar; que as ações pedagógicas na escola são sucumbidas pelas urgências e atividades burocrático-administrativas, mesmo para aqueles profissionais que ocupam a função/cargo exclusivamente para desenvolver o trabalho pedagógico na escola; que as ações e decisões do formador são pautadas na experiência anterior da docência; a formação inicial ganha valor e significado como fonte segura na busca pela compreensão de situações cotidianas mais complexas e outros fenômenos que acontecem na escola; a revisão e ampliação de saberes e conhecimentos específicos e pedagógicos sobre formadores da educação básica; a valorização da experiência no Programa como espaço privilegiado de construção de conhecimentos e saberes (teóricos e práticos) voltados exclusivamente para formadores, tendo em vista a escassez de programas dessa natureza e, entre as raras

ofertas o processo não é acompanhado considerando a atuação do formador na escola, ou seja, a dificuldade de articulação entre a formação e a prática cotidiana; que a maioria dos formadores pautava suas ações a partir de concepções pré-estabelecidas sobre o grupo (professores, pais e alunos) e ao voltar-se para o contexto de trabalho para ouvir esses sujeitos o “choque” da contradição entre o pensado [pelo formador] e o desejado [pelo grupo de professores, pais e alunos] que redireciona as ações e atividades do Programa em andamento.

Na etapa 3, tem-se como principais objetivos ampliar as reflexões sobre os aspectos teóricos e práticos a partir de dois eixos temáticos “Trabalho coletivo e colaborativo” e “Inclusão e diversidade”, bem como desenvolver atividades de formação continuada no local de trabalho junto aos professores, tendo como referência as EEA (início – meio – fim) e o trabalho colaborativo no ADA apoiado pelos pares. A sistemática de trabalho nessa etapa se configurou por meio de: acompanhamento da dinâmica estabelecida pelos formadores no ADA nos *webfólios* e nas atividades de formação no local de trabalho (aprendizagem em contexto); orientações/intervenções em grupo e individuais para uma melhor reflexão sobre o desenvolvimento das EEA; maior distanciamento das pesquisadoras-formadoras para verificar a autonomia dos formadores tanto no trabalho colaborativo no ADA quanto nos processos de intervenção na escola. Nesse processo foi possível notar perspectivas de mudança na prática dos formadores no que tange ao aspecto da formação dos professores no local de trabalho, emergindo o “**como fazer**” com autonomia possibilitando: articular os conhecimentos teóricos com o planejamento da formação dos professores na escola considerando as expectativas e vivência desses profissionais; os formadores valorizam as produções dos professores e modificam a forma de organizar as ações formativas na escola (reuniões de HTPC, com os pais, por exemplo); inúmeros desafios do contexto escolar foram superados e/ou minimizados; os professores (e coordenadores) começaram a se envolver ao longo do tempo no trabalho coletivo na escola; incentivaram e favoreceram diferentes formas de expressão dos professores; buscaram resgatar os valores humanos dos professores propiciando situações de diálogo e troca; envolveram-se e comprometeram-se com o planejamento e desenvolvimento da EEA, considerando os interesses dos professores e redimensionando suas ações antes de participarem do programa, entre outras. Tais considerações têm impacto na prática dos formadores e pode ser mais bem observada nos memoriais reflexivos, no qual eles descrevem todo o processo de desenvolvimento das EEA, a partir dos temas apontados no Quadro 18 (p.172).

Por fim, a etapa 4, consistiu numa avaliação geral do Programa *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende*” e a sistemática de trabalho se deu por meio do encaminhamento de formulário de avaliação. Este material abordava a avaliação de aspectos como: as aprendizagens; o programa e o ambiente digital de aprendizagem; o conteúdo trabalhado; os impactos na prática profissional.

Além das considerações sobre cada etapa da pesquisa o Programa trouxe contribuições para o desenvolvimento profissional dos formadores e, também, das pesquisadoras. De uma maneira geral elas mostram **o que** se deve fazer, **como** se deve fazer, **porque** se deve fazer e **como se analisar** processos formativos dessa natureza, na perspectiva dos contextos específicos de cada um dos participantes; além de evidenciar aportes no sentido de abrir novas expectativas de pesquisa em processos de formação continuada a distância, por meio da educação *online* em ambientes digitais de aprendizagem.

De modo geral, entre os principais resultados aparecem aspectos que foram fundamentais para a promoção do desenvolvimento profissional, são eles:

- Organização do Programa em unidades de trabalho específicas para abordar cada tema de modo particular; respaldar-se numa perspectiva construtivo-colaborativa; ser desenvolvida num ambiente digital de aprendizagem flexível, de fácil navegabilidade e acessibilidade.
- Abertura e disponibilidade das pesquisadoras-formadoras para o redirecionamento dos caminhos conforme os problemas e temas surgiam, a partir da experiência prática do grupo. Isto possibilitou aos formadores voltar os olhos para o seu local de trabalho a partir do olhar dos professores e não de suas impressões pessoais.
- O cuidado de se Planejar um programa para uma categoria profissional específica, no qual foi possível perceber avanços nas discussões, estudos e reflexões que certamente possibilitaram a ampliação dos conhecimentos específicos e experienciais dos envolvidos.
- Usar a estratégia de inquirição fundamentada (*feedback*) levando os formadores a refletir sobre a sua situação de trabalho e não oferecendo respostas prontas.
- Criar situações problema ou elaborar casos de ensino a partir de dificuldades que os formadores enfrentavam em sua prática e apresentá-las ao grupo para a promoção de discussões que pudessem indicar estratégias de superação do dilema ou mesmo possíveis encaminhamentos para cada situação.

➤ Estar atentas aos temas de interesse de cada formador e indicar caminhos que lhes possibilitassem trilhar novas experiências com autonomia usando a *web* como uma ferramenta de trabalho (indicação de materiais, sites de busca, orientação de como proceder a pesquisa etc).

➤ Estimular o potencial de cada formador mostrando-lhes que qualquer coisa que se deseja é possível fazer; fazer adaptações a partir da idéia original; é dedicação e busca contínua pela aprendizagem quando os desafios e as limitações de conhecimento (teórico e técnico) aparecem. Mas sempre é possível a obtenção de resultados positivos, por exemplo, as experiências de F3, F8, F10 e F14, assim como de F5 no desenvolvimento de suas EEA, cujos focos se voltam para o trabalho com indisciplina na comunidade escolar por meio do blog e na compreensão da falta de interesse dos alunos pela escola, respectivamente.

➤ Não perder o foco do grupo, resgatando aqueles que desejam desistir ou aqueles que se isolam promovendo sua reinserção no coletivo, adaptando tempo, atividades, recursos do ADA, reelaborando diferentes estratégias e inclusive o estreitamento de laços afetivos etc.

➤ Incentivar continuamente a interação, colaboração e troca entre os pares para a promoção de aprendizagens coletivas.

➤ Registrar a própria prática por meio das narrativas nas diversas ferramentas do ADA.

➤ Valorização dos conhecimentos e saberes prévios.

➤ Desenvolver atividades significativas considerando a escola como centro do processo, entre outros.

Considerando tais aspectos as contribuições do programa além de apontar caminhos sobre como elaborar programas formativos em ADA, demonstra aspectos importantes sobre como investir na formação pedagógica de formadores de professores da educação básica. Complementarmente, evidenciam algumas aprendizagens que giram em torno de pólos como: aprendizagens profissionais, pessoais e técnico-pedagógicas.

As **aprendizagens profissionais** são marcadas por peculiaridades e ressignificações permeadas por aquisição de conhecimentos específicos, pedagógicos, experienciais e de mediação pedagógica, por exemplo, como: (a) compreensão a respeito do papel e da função do formador na escola de educação básica; (b) conscientização sobre a necessidade de mudança em alguns aspectos de sua prática no contexto institucional; (c) desenvolvimento de saberes, conhecimentos e competências para atuação como formador no contexto escolar; (d) ampliação

substancial de conhecimentos teóricos sobre a formação de formadores (F1, F11, F12, F14 e F16); (e) percepção de que no trabalho de formação, não basta priorizar conhecimentos teóricos, é necessário aprofundar a reflexão por meio de problematizações dos conteúdos abordados nas horas de estudo; (f) ressignificar o conhecimento; (g) tornar observável ao professor a sua prática e os impactos dela sobre as aprendizagens dos alunos; (h) aprofundar o conhecimento sobre a prática docente para intervir junto aos professores considerando as diferentes formas de ensinar; (i) considerar a individualidade de cada profissional e seus percursos no processo de formação; (j) acreditar mais no potencial de cada profissional; (l) refletir sobre os objetivos dos trabalhos planejados, analisar os desafios existentes nestas propostas e o modo como ocorrerão as avaliações (F7); (m) exercitar processos de reflexão sobre a prática (F13 e F14); (n) desenvolvimento de novos olhares, novas reflexões, a partir das estratégias de intervenção das pesquisadoras-formadoras, que promoviam o aprofundamento das reflexões e levarão às mudanças de atitudes e práticas no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem com alunos e professores (F5); (o) aprofundamento no conhecimento de temas que fazem parte da rotina de nós formadores; (p) desenvolvimento de atividades práticas que possibilitaram a reflexão e a auto-avaliação vem das reflexões que devemos fazer da nossa prática; (q) Os *feedbacks* das coordenadoras foram de grande valia, pois influenciaram nas reflexões das atividades realizadas trazendo pontos em destaque, possibilitando assim novas aprendizagens (F6); (r) ampliação do olhar para a escola de forma mais abrangente, assim como a importância de se planejar as ações a serem desenvolvidas (F12).

As **aprendizagens pessoais** por sua vez, trazem como principais características: (a) estreitamento e fortalecimento dos laços afetivos entre os pares no ADA (redes sociais); (b) superação (ou minimização) do medo, da angústia sobre o desempenho da prática como formador no contexto escolar com o avanço do processo formativo no ADA; (c) diminuição da ansiedade e insegurança pelo trabalho coletivo e colaborativo no ADA convertendo-se ao longo do tempo em processos de ajuda mútua e trocas de experiências (redes sociais); (d) satisfação, alegria e orgulho pelo trabalho desenvolvido com os professores na escola e com os pares no ADA; (e) vivência de relações humanas e afetivas no ambiente virtual, organização pessoal e profissional que permitem um melhor planejamento da vida e do trabalho; (f) desenvolvimento de ações formativas com os professores a partir de situações dilemáticas vividas na escola (F8); (g) desenvolvimento da sensibilidade para ouvir como primeiro passo para se desenvolver o trabalho coletivo; (h) elaboração de registro reflexivo que permitiu

estruturar o trabalho de formação com os professores (F9); (i) reorientação do olhar para o trato com os profissionais da escola e a importância de incluir os excluídos no contexto escolar e como envolver a todos de forma colaborativa neste contexto; (j) os impactos dessa experiência não são imediatos, mas certamente aconteceram (F14), pois os tempos da pesquisa e dos formadores são diferentes; (k) a percepção de que cada pessoa tem o seu tempo, bem como a ter maior atenção aos registros; (l) maior detalhamento no planejamento das ações; (m) pensar roteiros ao mesmo tempo objetivos, mas com espaço para reflexão daquilo que não está explícito na formação dos professores; (n) diminuir a ansiedade em busca de resultados (F9).

Também passaram por **aprendizagens técnico-pedagógicas**, por exemplo: (a) trabalhar em rede por meio de autoria compartilhada (web 2.0); (b) valorização do trabalho coletivo (em equipe) no ADA e na escola; (c) criação de estratégias e instrumentos para processos de formação de professores; (d) desenvolver interfaces para aprendizagem profissional (blog); (e) aprimoramento de habilidades teóricas e técnicas para trabalhar com os professores, respeitando-se a singularidade de cada sujeito e que a caminhada no processo de formação dos professores na escola não pode ser construída individualmente. Mas, com a premissa de um caminhar no coletivo com o envolvimento de todas as pessoas que fazem parte do contexto (F2).

Essas aprendizagens dos formadores foram se construindo e/ou se reconfigurando marcadas por alguns fatores, entre eles:

- Expectativas e necessidades (o que aprender? Como aprender? Onde aprender? Como converter a aprendizagem em prática profissional?)
- Dilemas e conflitos (organização do tempo; conflitos interpessoais na escola; respeito as diferenças; articulação da profissão e vida pessoal etc).
- Estratégias de intervenção das pesquisadoras-formadoras (*feedbacks* contínuos; estabelecimento de uma relação de igualdade - via de "mão dupla" - colocando-se também como aprendiz; incentivo à autonomia no ADA e na escola desempenhando o papel de formador naquele ambiente; fomento à troca de experiências visando ao trabalho colaborativo; instigar a capacidade dos formadores de articular as teorias e com o contexto de trabalho; desencadeamento de intervenções a partir das experiências dos formadores, da própria experiência e da reflexão na busca pelo aperfeiçoamento; acompanhamento, apoio e adaptação de estratégias e materiais de trabalho para cada formador sempre que necessário; desempenho do papel de desafiadoras, mediadoras e facilitadoras da aprendizagem).
- Articulação dos princípios teóricos que fundamentaram o trabalho e das necessidades apontadas pelos formadores.

➤ A formação pedagógica desses profissionais deve considerar o dia a dia na escola, o desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, o trabalho de gestão pedagógica construída a partir disso.

➤ Geralmente o formador compreende a necessidade da mudança em sua prática, mas não sabe como fazer (FI) ou não encontra tempo e espaço para realizar.

➤ Na formação do formador é necessário respeitar o tempo e o estilo de cada um, daí a importância de se conhecer como se dão os processos de aprendizagem de pessoas adultas.

➤ As propostas de intervenção (EEA) NÃO devem ser indicadas pelos pesquisadores, mas descobertas pelos próprios formadores, a partir da imersão pedagógica em seu contexto de trabalho e do diagnóstico junto à sua comunidade, articulando conhecimentos teóricos à prática do professor, o que exige formação bastante ampla e a busca constante pelo aperfeiçoamento profissional.

➤ A equipe gestora da escola deve estar em sintonia para articular os aspectos pedagógicos necessários ao acompanhamento e formação dos professores às demandas do contexto entre outros.

Assim, foi possível identificar como os formadores têm compreendido/construído sua identidade profissional, ainda desconhecida para muitos profissionais da educação básica, principalmente, aqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. O estabelecimento do diálogo no grupo, por meio das ferramentas no ADA, foi permitindo que ao longo do processo novos significados fossem construídos e evidenciados por meio de situações como: o fortalecimento das relações coletivas, cooperação e colaboração na construção de conhecimentos, incentivo, equidade na relação entre os pares, na reflexão de conteúdos específicos e pedagógicos, na socialização e troca de saberes profissionais etc. Ou seja, quando há o respeito mútuo e mantém-se a humildade perante o outro, sem evidenciar hierarquias de saber. É possível também entender esse processo como uma rede social⁵⁷ estabelecida entre os participantes do programa, com características da web 2.0⁵⁸.

⁵⁷ Entende-se por **Rede Social** “uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos ou profissionais dos seres humanos entre si ou entre seus agrupamentos de interesses mútuos. A rede é responsável pelo compartilhamento de idéias entre pessoas que possuem interesses e objetivos comuns e também valores a serem compartilhados.” (Definição: [Wikipédia](#)).

⁵⁸ É o termo utilizado para descrever a segunda geração da *World Wide Web*, e representa a idéia de um ambiente on-line dinâmico, em que a troca de informações e colaboração entre os sujeitos em sites, blogs e serviços virtuais se tornem cada vez mais comum (PRETTO, 2009).

Para Kenski (2003) a “presença” dos formadores de formadores [pesquisadoras] nos ambientes digitais de aprendizagem é fundamental e os alunos a percebem pela atuação do professor. O envolvimento e a integração nas atividades propostas pelo formador de formadores pode estimular a participação de todos e colaborar para a criação de um ambiente acolhedor que favorece o sentimento de pertencimento ao grupo (MAFESSOLI, 2003).

Devido à diversidade de caminhos para a formação continuada, a escolha por uma formação presencial, semi-presencial ou totalmente *online* não é simples nem única, mas não se pode deixar de considerar que por meio dela é possível ampliar o campo de atuação dos formadores, alargar o espectro do conhecimento; atingir pessoas que, por um motivo ou outro, teriam dificuldade de freqüentar cursos presenciais. Schlemmer (2005, p.31), coloca que

a EaD consiste em um processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento, assim como a operacionalização dos princípios e fins da educação, de modo que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação que permitam a interatividade (síncrona e assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo.

Para surtir o efeito desejado, favorecer o desenvolvimento do pensamento, a autonomia e a aprendizagem contínua, ao longo da vida, o compartilhamento dos saberes, a solidariedade, é importante adotar concepções de ensino e aprendizagem que vão nessa direção. É preciso investir na elaboração de processos que favoreçam a interação próxima, a construção de apoio mútuo, de grupos que compartilhem interesses e aprendizagens e que possibilitem processos de reflexão continuada e auto-sustentada.

Nesse tipo de abordagem a

aprendizagem é provocada por situações problema, desafios e casos, os quais podem ser desenvolvidos e propostos tanto pelo professor quanto pelos alunos. Normalmente esses casos estão baseados em situações da vida cotidiana, cuja solução exigirá dos participantes conhecimentos dos conceitos envolvidos, processo de discussão, análise, reflexão, sendo necessário mobilizar uma série de competências até que se encontre uma solução (SCHLEMMER, 2005, p.41).

Trabalhar por meio da educação *online*, num ambiente de fácil acessibilidade e navegabilidade, privilegiando o trabalho em colaboração, usando como estratégia - para o ensino do ensino - processos de inquirição que ao mesmo tempo respeitam o

conhecimento inicial do formador, mas permitem ampliá-lo por meio da reflexão sem a avaliação/julgamento do saber manifestado, propor análise num primeiro momento individual de casos de ensino e situações problemas, ampliadas posteriormente por meio de discussões coletivas nos fóruns; sistematizar as aprendizagens ao final de cada semana por meio da apresentação do balanço ao grupo, assim como sugerindo textos de apoio abordando os temas discutidos, são estratégias fundamentais para um melhor resultado no processo de formação. Assim, é possível afirmar que o ambiente de suporte na aprendizagem profissional dos formadores, as ferramentas adotadas no programa – que também são procedimentos que devem ser analisados na investigação, assim como o respaldo teórico-metodológico devia ser adequados e proporcionar aos envolvidos crescimento profissional, tanto da parte dos formadores, e cursistas, visando nas atuações em seus contextos de trabalho.

Trabalhar nesta perspectiva com EaD rompe barreiras de espaço/tempo, “mexe” e valoriza a afetividade, o que auxilia o formador a ser pesquisador de sua própria prática, na medida em que ele se volta para seu contexto de atuação e retorna ao programa, onde tem a chance de refletir sobre sua prática e criar novas alternativas para lidar na realidade em que vive.

Contudo, este tipo de trabalho mais centrado nos formadores e que os toma como parceiros na implementação do processo formativo, também apresenta dificuldades. As principais se caracterizaram por: (a) apoiar os formadores em suas necessidades sem perder o foco de um conteúdo específico (temas de cada unidade e objetivo de cada módulo); (b) adequar o processo formativo aos tempos dos formadores, à sobrecarga de trabalho cotidiano que exercem e ao desejo de permanecerem investindo na aprendizagem profissional; (c) desenvolver estratégias de motivação; (d) entender e buscar superar as dificuldades com os registros entre outras detalhadas anteriormente.

Como pesquisadora-formadora também a autora dessa tese envolveu-se no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional desencadeado. Esse envolvimento parece fundamental nesse tipo de pesquisa (construtivo-colaborativa), pois não se finaliza uma proposta de investigação desta natureza sem que nada seja aprendido. Assim, de um modo geral, aprendi, entre outras coisas: 1) trabalhar com educação *online* na abordagem adotada requer domínio de conhecimentos específicos e pedagógicos, trabalho em parceria com profissionais de outras áreas, disponibilidade para o estudo, flexibilidade, clareza de processos avaliativo-formativos, disponibilidade de tempo e para ouvir o outro; 2) as teorias de aprendizagem do adulto devem ser conhecidas e compreendidas pelos pesquisadores-formadores para que experiências

produtivas e significativas de aprendizagem possam ser promovidas; 3) a aprendizagem docente não constitui um processo linear e evolutivo numa única direção, mas um conjunto de processos descontínuos e conflituosos de mudança; 4) a reconhecer as limitações e compreender a importância do grupo para o crescimento pessoal e profissional; 5) a captar, ainda que não explicitados de forma aberta, os focos de tensão e interesse dos formadores e buscar estratégias mais adequadas para problematizá-los; 6) a superar na prática os desafios de se ter os formadores como parceiros na implementação da proposta formativa.

Assim, ao retomar o olhar para minha trajetória acadêmica no Programa de Pós-Graduação da UFSCar percebo que vivi muitas experiências sobre os processos de ensino e de aprendizagem profissional da docência, mais especificamente, sobre o aprender a ser professora e aprender a ensinar professores, futuros professores e formadores em ambientes presenciais e digitais de aprendizagem, tornando-me também uma formadora e pesquisadora.

Por fim, ao finalizar esta pesquisa pôde-se constatar que é possível e necessário criar processos de formação para formadores da educação básica tendo a escola como centro do processo e ambientes digitais de aprendizagem como suporte nessa empreitada, promovendo aprendizagens profissionais significativas para os participantes, bem como novas compreensões sobre seu papel no contexto de trabalho, como explicitado por F9 no depoimento que segue:

(...) Antes do programa tinha em mente que o “Diretor era o líder nato” da escola. Pós-curso percebi que não é bem assim. A liderança do Diretor, principalmente, quando se vê formador é construída e compartilhada. Construída no sentido de que sua autoridade e liderança é diretamente proporcional ao grau de conhecimento do seu fazer. Os professores, alunos, funcionários e comunidade em geral esperam do diretor uma participação ativa e comprometida com os interesses da escola. Ser uma pessoa presente e atuante faz toda a diferença na condução da unidade escolar. Sua liderança é compartilhada porque a cada momento existe a possibilidade de transferir a liderança para outro ator social envolvido com a escola. Pode ser um professor que consegue agregar os alunos pela sua competência e empatia; pode ser um pai ou mãe da comunidade que é uma liderança positiva junto aos alunos e professores; pode ser um aluno ou grupos de alunos que conseguem organizar seus pares para ações propositivas na escola; pode ser um funcionário que tem o respeito de todos pela sua experiência e assertividade nas ações, etc... Cabe ao diretor perceber este movimento e ser um facilitador do surgimento de novas lideranças no espaço escolar. Assim, ele fortalece a sua própria liderança, pois não tem medo de perder a importância do seu papel. O Curso me permitiu chegar a esta conclusão quando discutíamos as diversas visões que se apresentam dentro da escola. Visão do coordenador pedagógico, dos professores, dos alunos, dos pais, dos funcionários, do supervisor de ensino... Finalmente, o curso demonstrou o quanto é complexo se pensar em ser formador hoje em dia. (F9, Memorial Reflexivo)

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ALDENAM, C. *Action Research. Research and Evaluation Method in Special Education: quantitative and qualitative techniques in case studies works*. Great Britain: NFER-NELSON, 1989.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.2, p.327-340, jul./dez., 2003.

_____. Desafios e possibilidades da atuação docente on-line. *Revista PUViva*, ano 6, n.24, jun./set. São Paulo: Apropuc, 2005.

_____. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. *Bolema*, Rio Claro, ano 21, n.29, p.99-129, 2008.

ALONSO, K.M. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: PRETI, O. (org.). *Educação a distância: ressignificando práticas*. Brasília: Líber Livro, p.17-38, 2005.

ALTET, M.; PAQUAY, L; PERRENOUD, P. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris-Bruxelles: De Boeck, 1996.

AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (orgs.). *Escolas e mudança: o papel dos centros dos formação*. Lisboa: Educa, 1994.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil-1990-1998 In: Linhares, C.F. et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARENDS, R.I. *Aprender a ensinar*. ALVAREZ, J.M. et al (trad.). Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

BALL, D.; COHEN, D. Developing practice, developing practitioners. Toward a practice-based theory of professional education. In: SYKES, G. (ed.) *Teaching as a learning profession*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999, p. 3-32.

BELLONI, M.L. *Educação a Distância*. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BOGDAN, R.; BICKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLETIM DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA. *Quantidade sem qualidade*. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e El Caribe, 2006, Disponível em <www.preal.org>. Acesso em 28 set. 2009.

BORGES, C. Profissão, profissionalização e saber docente. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*, 9. Anais... Águas de Lindóia, 1998.

_____. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Revista Educação & Sociedade*, n.74, mar./abr., Campinas: CEDES, 2001, p.58-76.

BORGES, C.; TARDIF, M. (orgs.) Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. *Revista Educação & Sociedade*, n.74, p.11-26, Campinas: CEDES, 2001.

BORKO, H.; PUTNAM, R. Learning to teach. In: BERLINER, D.C.; CALFEE, R.C. (ed) *Handbook of Educational Psychology*. New York : Mcmillan, 1996, p.673-708.

BORKO, H. Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, v. 33, n. 8, p. 3-15, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. *Escola de gestores da educação básica*, 2005. Disponível em: <http://www.escoladegestores.inep.gov.br/> . Acessado em 06 nov., 2008.

_____. *Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc>. Acesso em: 2 agosto de 2005.

_____. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Qualidade da educação básica*. Brasília:MEC, 2005. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/progrqualidadenaeducacao.pdf>>. Acesso em: 28 de set. 2009.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, enero/abr., 1999.

CLANDININ, D.J.; CONELLY, F. M. Personal Experience Methods. In: Denzin, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA, p. 413-425 1994.

CLANDININ, D.J.; CONELLY, F. M. *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CLARK, C.; AND YINGER, R. Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry* 7(4), 1979, p. 279-394.

CLARK, C. and PETERSON, P. Teachers' cognitions. In Wittrock, M.C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan, 1986, p. 255-296.

CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: teacher and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, v.33, n.1, p.193-232, 1996.

COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (orgs.). *Study Teacher Education: the Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Whashington: AERA/LEA, 2005.

COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. In: _____; ZEICHNER, K. (orgs.). *Study Teacher Education*:

the Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Whashington: AERA/LEA, p.69-109, 2005.

COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 2003, p. 5-28.

COLE, L.; KNOWLES, J.G. Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Reasearch Journal*, v.30, n3., p.473-495, 1993.

_____. (1996). Teacher education: toward and inquiry orientation. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (orgs.). *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p.13-23.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D.J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, p.11-59, 1995.

CONTRERAS, J. De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje em lãs prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, n. 282, p.203-231, 1987.

_____. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v.23, n.1-2, 1997, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext

CUNHA, R. C. O. B. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas*. 2006. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DAL-FORNO, J.P.; RINALDI, R.P.; REALI, A.M.M.R. *Identidade e papel dos formadores*. Texto elaborado para o Programa Formação de Formadores. Artigo disponível no Programa “Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende”. São Carlos: UFSCar, 2008. Disponível em: <
<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/administracaoFFFormadores.jsp>> Acesso em: 07 mai. 2009 – (circulação restrita)

DAY, C., CALDERHEAD, J.; DENICOLO, P. (eds.). *Research on teacher thinking: understanding professional development*. London: Falmer Press, 1993.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. EUFRÁZIO, J.C. (trad.), 8 ed., São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2003.

DESROCHE, H. Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action. *Archives des sciences sociales de la coopération e du développement*. Paris, p.34-64, jan./mar., 1982.

DOYLE, W. Learning to tech: an emerging direction in research on preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, v.36, n.1, 1985.

- FEIMAN-NEMSER, S. Learning to teach. In SHULMAN, L.; SYKES, G. (eds.) *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman, 1983, p. 150-170.
- FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____. *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005, p.15-42.
- FERRÁNDEZ, A. *Didáctica geral*. Barcelona: UOC, 1996.
- FERREIRA, L.A. *O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência*. 216f. Tese (Doutorado em Educação – Metodologia de Ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- FREEMAN, D. To take them at their word: language data in the study of teachers' knowledge. In: BRIZUELA, B.M. et al. (eds.) *Acts of Inquire in Qualitative Research*. *Harvard Educational Review. Reprint Series*. n.34, 2000.
- FREITAS, M.T. A. Letramento digital e a formação de professores. In: *Reunião Anual da Anped*, 28, Caxambu, 2005.
- GAIA, S. *Os professores de Inglês e sua formação contínua*. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.
- GAGE, N.L. *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press, 1973.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p.51-76, 1992.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. *Aprender con otros en la red. Investigando las evidencias*, 2002. Consultado em 26/07/2004. Disponível em <www.webformacion.net>
- GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas, *Revista Umbral*, 2000. Disponível em <<http://umbral.perucultural.org.pe/>>
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GONZÁLEZ, J. et al. Las nuevas tecnologías en la educación. In: SALINAS, S. et al (Coords.). *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 413, 1996.
- GROSSMAN, P.; THOMPSON, C.; VALENCIA, S. District policy and beginning teachers: where the twain shall meet. *Research Report*, Center for Study of Teaching and Policy. Whashington, 2001.

- HATTON, N.; SMITH D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, v.11, n.1, p.33-49, 1995.
- HARGREAVES, D. The Knowledge-creating school, *British Journal of Educational Studies*, 47, 2, 1999, 122-144.
- HOLMBERG, B. *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz, 1983.
- HOUSTON, W. R. *et al. Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1990.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *vida de professores*. 2ª Ed., Porto: Porto Editora, p.31-62, 1995.
- HUNT, B. C. ¿Qué dice la literatura internacional sobre la efectividad del desempeño docente? *PREAL: Formas & Reformas de La Educación*, n.30, set., p.1-4, 2008.
- KEEGAN, D. J. *Six distance Education theorists*. Hagens: ZIFF, 1983.
- KLEIN, R. Por uma educação de qualidade. *Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 115-120, 2000.
- KELCHTERMANS, G.; BALLEET, K. The micropolitics of teachers induction: a narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and teacher education*, n.18, p.105-120, 2002.
- KNOWLES, J.G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. *Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry*. New York: McMillan, 1994.
- KOSTER et al. Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, n.21, 2005, p.157–176.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- _____. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação da escrita. In: CANDAU, V. (org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A, p. 105-122, 2000.
- LAGEMANN, E.C. *An elusive science: The troubling history of educational research*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- LAMY, M. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, M.; PERRENOUD, P; PAQUAY, L. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre : Artmed, 2003. p.41-53.
- LARROSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. In: Leituras SME. Campinas: SME, n.4, julho 2001.

_____. Algumas notas sobre la experiência y su lenguajes. In: BARBOSA, R.L.L. (ed.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, p.19-34, 2004.

LA TAILLE, I. et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LE BOTERF, G. *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Editions d'organisation, 1997.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005

LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Ed34, 1999.

_____. *O universal sem totalidade, essência da cybercultura*. Disponível em: <<http://empresa.portoweb.com.br/pierrelevy/ouniversalsem.html>> Acesso em: 02 abr. 2009.

LIBÂNEO, J.C, 2001 *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. Formação dos profissionais da educação: uma visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S.G. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, p.11-58, 2002.

LIBÂNEO, J.C. (org.). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2003.

LITWIN, E. (org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educative*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. Sobre a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.99, 1995, p.5-15.

MARCELO, C. *El pensamiento Del profesor*. Barcelona: CEAC, 1987.

MARTIN, D. Nature du savoir enseignant: analyse des écrits anglo-saxons. In : MAINGUY, E. et al. *Compétence et formation des enseignants*. Trois-Rivières/Qc: Publication des Sciences de l'Éducation, 1992, p.289-304.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2001. p.133-173.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e a vida cotidiana*. MAGRO, C.; PAREDES, V. (orgs. e trad.). Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. *A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho*. São Carlos, PPGE/ME, 1998. (Relatório de pesquisa 2, FAPESP/Programa Ensino Público).

MIZUKAMI, M.G.N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EduUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. *Programa Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência*. São Carlos, DME/UFSCar, 2004. (Projeto de Pesquisa, Proc. n.73167/2004-2, Edital CNPq 19/2004 – Chamada Universal).

MIZUKAMI, M.G.N. (2004). “Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman”. In: *Revista do Centro de Educação da UFSM*. vol. 29, n.02. Consultado em 09/09/2005. Disponível em www.ufsm.br/ce/revista/

_____. *Aprendizagem da docência: professores formadores*. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v. 1, n. 1., dez./jul. 2005-2006, Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 10 jul. 2009

MOORE, M. On a theory of indenpent study. *Epistolodidaktica*, n.1, 1977.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação *on-line*. In: SILVA, M. (org.). *Educação on-line: teorias, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MURRAY, J. e MALE, T. – Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 2005, p.125-142.

NONO, M. A. *Casos de ensino e professoras iniciantes*. 238f. Tese (Doutorado em Educação – Metodologia de Ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OCDE. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE, Paris, 2005.

OLIVEIRA, L. M. P. Educação a distância: novas perspectivas à formação de educadores. In: MORAES, M. C. (Org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002. p. 91-104.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto, 1999.

PAQUAY, L. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertude*. Paris : ESF, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A. Modelos contemporáneos em investigação didáctica. In: GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (coords.). *La enseñanza: su teoría e su práctica*. Madrid: Akal Universitaria, p.95-139, 1989.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESCE, L. Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. In: ANPED - *Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 27, 2004. Caxambu. Disponível em: <www.anped.org.br/27/t0812.pdf>. Acesso em: set. 2009

PESCE, L. Formação de educadores na contemporaneidade: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem. In: ANPED - *Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 28, 2005. Caxambu.

PESCE, L.; BRAKLING, K. A avaliação do aprendizado em ambientes digitais de formação de educadores: um olhar inicial. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (orgs.). *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, p.91-107, 2006.

PETERS, O. Theoretical aspects of correspondence instruction. In: MCKENZIE, O.; CRISTENSEN, E. L. *The changing world of correspondence study*. University Park, Pennsylvania State: University Press, 1971.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p.521-539, 2005.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir da experiência na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M.A. (orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PORTELA, R. S.; SCHLÜNZEN, E. T. M. A inclusão do portador de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. In: *Congresso de Iniciação Científica: Ciências Humanas*, 13, Unesp, Bauru, 2001.

_____. *Inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar*. Presidente Prudente, 2000. (Projeto de pesquisa)

POZO, J. I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M.E.B. *Educação a Distância e a Formação Continuada do Professor*. 2002. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/te/tetxt2.htm>>. Acesso em: 18 agost. 2008.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. *Porque escrever é fazer história*. Campinas: FE, 2005.

QUEIROZ, G. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de Física. *Revista Educação & Sociedade*, n.74, mar./abr., Campinas: CEDES, 2001, p.97-120.

REALI, A. M. M. R. et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. *Cadernos Cedex*, n.36, 1995, p.65-76.

REALI, A. M. M. R. *Aprendendo a ensinar e a ser professor*, PPGE/UFSCar, São Carlos, 2008. (circulação restrita)

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p.77-95, jan./abr., 2008.

RINALDI, R.P.; REALI, A.M.M.R. O desafio do trabalho construtivo-colaborativo com formadores de professores em um projeto de extensão via internet. In: ARAÚJO FILHO, T.; THIOLLENT, M. J.M. (orgs.). *Metodologia para Projetos de Extensão*:apresentação e discussão. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008, p. 260-268.

_____. *Informática na educação: um recurso para aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras*. 2006, 196f. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia de Ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RODRIGUES, M. F. L. *Indisciplina fabricada: o caso de uma escola de periferia urbana*. 2006. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia de ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RICHARDSON, V. (dir.) *Handbook of research on teaching*. Published by the American Educational Research Association, 2001

SCHAFFEL, S.L.A.A. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V.M. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, p. 102-115, 2000.

SCHLEMMER, E. Metodologias para Educação a Distância no Contexto da Formação de Comunidades Virtuais de Aprendizagem. In: BARBOSA, R. M. (org.) *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre : Artmed, 2005. p.29-49.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas*. 2000, 240f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SCHOENFELD, A. H. Toward a theory of teaching-in-context. 1997. Disponível em <<http://www.gse.berkeley.edu/Faculty/aschoenfeld/TeachInContext/teaching-in-context.html>>. Acesso em 15 fev. 2009.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

_____. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. v.57, n.1, febr., p.1-22, 1987.

SHULMAN, WILSON e RICHERT, 1987

_____, Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. Washington, v.15, n.2, febr., p.4-14, 1986.

SHULMAN, L. Research on teaching: A historical and personal perspective. In:

OSER, F.; DICK, A.; PATRY, J. L. (eds.). *Effective and responsible teaching: the new synthesis*. San Francisco: Jossey Bass, p.14-29, 1992.

_____. Paradigmas y programas de investigación em El estudio de La enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK (org.). *La investigación de La enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, p. 9-94, 1989.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J., TRIMBLE, K., AND DESBERG, P. (ed.) *The case for education: contemporary approaches for using case methods*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996, p. 197-217.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29,(2), 267-300, 1992.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciente. In ALTET, M.; PAQUAY, L; PERRENOUD, P. (orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SYCULA, J. (dir.) *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1996.

SOLIGO, R.; SOLIGO, A. *Programa de formação de professores alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

SPINK, P. *Pesquisa-ação e análise de problemas sociais e organizacionais complexos*. Brasília, 1976.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo Del currículo*. Madrid: Morata, 1991.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente*. São Carlos, PPGE/ME, 2006. (Relatório de pesquisa 2)

_____. TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente*. São Carlos, PPGE/ME, 2007. (Relatório de pesquisa 3)

_____. *Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente*. São Carlos, PPGE/ME, 2008. (Relatório de pesquisa 4)

TARDIF, M. ; LESSARD, C. ; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto alegre, n.4, 1991, p.215-233.

TARDIF, J. *L'eseignement stratégique*. Montréal: Éditions Logiques, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF, Éducation et formation, biennales de l'education, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *Travail enseignant au quotidien*. Experiências, interaction humaines et dilemmes professionnells. Québec : Les Press Université Laval, 1999.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. *Revista Brasileira de Educação*, Jan./Fev./Mar., n.13, 2000, p.5-24.

_____. *Saberes docentes e formação e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEACHING AND TEACHER EDUCATION. Editorial. 21(2005), 107-115.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p. 443-466, 2005.

VAILLANT, D. *Formação de formadores: estado da prática*, n.25. Rio de Janeiro: PREAL, 2003.

_____. *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*, n.31. Chile: PREAL, 2004.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe, 2006.

VALENTE, J.A. Educação a Distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v.7, n.12, p.139-142, fev., 2003.

_____. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VAZ, A.; MENDES, R.; MAUÉS, E. Episódios e narrativas de professores: experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. In: *Reunião Anual da ANPED*, 24, Caxambu, 2001.

VEENMAN, S. El proceso del llegar a ser profesor: um análisis de La formación inicial. In: VILLA, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de La función docente*. Madrid – Espanha: Narcea, 39-68, 1988.

WITTROK, M. (dir.) *Handbook of research on teaching*. London: Collier Macmillan, 1986.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; ILSTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass, 1996.

ZEICHNER, K. Becoming a Teacher Educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, n.21, 2005. p.117-124

_____. A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- ENDIPE*, 14, Porto Alegre/ Brasil, Abril, 2008.

APÊNDICES

APENDICE 1: Ficha de inscrição para o programa de Formação de Formadores

Dados pessoais

Nome completo (sem abreviar)*:

Sexo feminino masculino

CPF*:

RG*:

Data de nascimento:

Endereço residencial completo*

Rua: Nro.

Cidade: Cep

Número de telefone*: (código / número)

Número de celular: (código / número)

E-mail*:

* Campo de preenchimento obrigatório

Escolaridade

1. Preencha o quadro da forma mais completa possível.

Nível de Escolaridade	Curso freqüentado	Instituição em que cursou / cidade	Ano de ingresso	Ano de conclusão
Ensino Médio				
Ensino Superior				
Pós-Graduação (lato sensu): Especialização				
Pós-Graduação (stricto sensu) - Mestrado				
Pós-Graduação (stricto sensu) - Doutorado				

2. Outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas e similares):

Curso freqüentado	Instituição em que cursou / cidade	Ano	Carga horária (aproximada)

Nível de ensino e tempo de atuação como docente

- Educação Infantil – () anos () meses
Ensino Fundamental – () anos () meses
Ensino Médio – () anos () meses
Outro. Qual? _____ () anos () meses

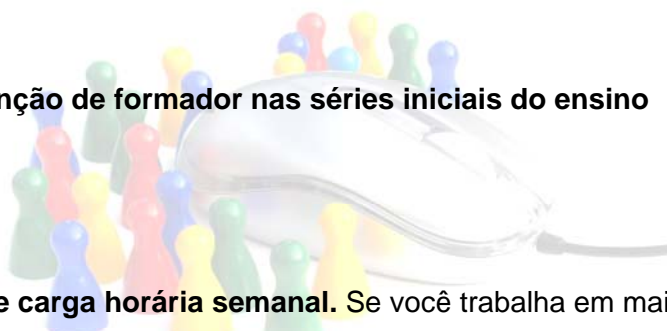
Atividade de formador. Se você trabalha como formador em mais de uma instituição preencha as atividades desenvolvidas a cada uma delas.

- () Diretor
() Coordenador pedagógico
() Assistente técnico pedagógico / ATP
() Supervisor de ensino
() Outro. Qual?

- () Diretor
() Coordenador pedagógico
() Assistente técnico pedagógico / ATP
() Supervisor de ensino
() Outro. Qual?

Tempo de atuação na função de formador nas séries iniciais do ensino fundamental

- () anos e () meses



Instituição em que atua e carga horária semanal. Se você trabalha em mais de uma instituição preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

- () Estadual () horas semanais
() Municipal () horas semanais
() Privada () horas semanais
() Filantrópica () horas semanais
() Outras. Qual? _____. () horas semanais

- () Estadual () horas semanais
() Municipal () horas semanais
() Privada () horas semanais
() Filantrópica () horas semanais
() Outras. Qual? _____. () horas semanais

Que tipo de atividades (administrativas e/ou pedagógicas) você prioriza considerando a sua carga horária semanal na escola?

Vínculo funcional com a instituição. Se você trabalha em mais de uma instituição preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

- () Efetivo
- () ACT (Admitido em caráter temporário)
- () Contrato por tempo determinado (CLT)
- () Contrato por tempo indeterminado (CLT)
- () Outro. Qual?

- () Efetivo
- () ACT (Admitido em caráter temporário)
- () Contrato por tempo determinado (CLT)
- () Contrato por tempo indeterminado (CLT)
- () Outro. Qual?

Dados da instituição. Se você trabalha em mais de uma instituição preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

Nome completo:

Endereço completo:

Cidade / estado:

CEP:

Telefone de contato:

E-mail:

Homepage:

Atende crianças com deficiência? () sim () não

Quais deficiências?

Em () sala regular () sala de recursos

Nome completo:

Endereço completo:

Cidade / estado:

CEP:

Telefone de contato:

E-mail:

Homepage:

Atende crianças com deficiência? () sim () não

Quais deficiências?

Em () sala regular () sala de recursos

Sobre uso do computador

Tem computador em casa? () sim () não

Utiliza usualmente o computador? () sim () não

Para quê?

Quais as dificuldades que encontra? (detalhe)

Tem acesso a Internet? () sim () não

Utiliza usualmente a Internet? () sim () não

Para quê?

Que tipo de acesso à internet você tem?

() discada () banda larga () via rádio () Outra _____

Local onde acessa internet

- () Em casa
- () Na escola
- () Em cyber-café ou lan house
- () Outro.

Qual? _____

Frequência com que acessa a internet

- () Todos os dias da semana
- () Quatro vezes ou mais por semana
- () Duas ou três vezes por semana
- () Raramente

Período em que mais acessa a internet

- () Durante o trabalho
- () A noite
- () De madrugada (24h às 06h)
- () Nos finais de semana

Você já fez curso on-line? () sim () não

Se sim, qual/quais?

Como ficou sabendo do Programa Formação de Formadores?

- () Internet
- () Folder
- () Amigos
- () Outro. Qual? _____

Por que escolheu o Programa Formação de Formadores? De que maneira ele poderá contribuir para seu desenvolvimento profissional?

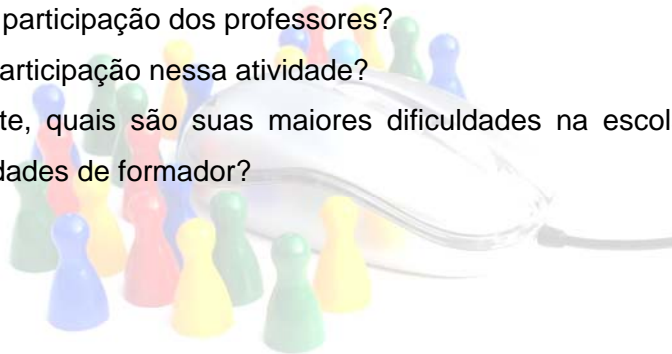
Qual(ais) a(s) expectativa(s) você tem em relação à proposta de trabalho e o que espera aprender durante o programa?

Quais conteúdos/temas gostaria de discutir/aprofundar?

APENDICE 2: QUESTIONÁRIO INICIAL

PROGRAMA FORMAÇÃO DE FORMADORES

1. Como se tornou formador (diretor, coordenador, supervisor ou ATP)?
2. Que fatores, pessoas e acontecimentos influenciaram esse processo?
3. Quando iniciou essa atividade procurou / recebeu algum tipo de apoio ou formação?
4. O que é ser formador para você?
5. Que tipo de atividades você desenvolve em sua escola? Com que objetivos?
6. Você discute com alguém sobre seu trabalho de formador? Com quem? Por quê? Com que frequência?
7. Existe Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em sua escola?
8. O que é desenvolvido nesse horário?
9. Como é a participação dos professores?
10. E a sua participação nessa atividade?
11. Atualmente, quais são suas maiores dificuldades na escola tendo em vista suas atividades de formador?



APENDICE 4: Análise do caso de ensino “Formação de Professores: uma experiência” pela formadora F5

Após leitura do caso de ensino “Formação de Professores: uma experiência”, responda as questões abaixo de maneira bem detalhada, com reflexões, exemplos, etc. Quando terminar de responder as questões, salve o arquivo no seu computador para depois enviar pelo link “Envio de atividades” no ambiente do programa.

F5 gostei muito de conhecer um pouco mais do contexto em que atua e de suas reflexões sobre os momentos de formação. Entretanto, há alguns aspectos que poderiam ser apresentados com maiores detalhes. Topa o desafio?

Siga as seguintes orientações para que não tenhamos perda de informações:

Meus comentários estão em **vermelho**.

Solicito que responda ou coloque a informação solicitada logo após a minha utilizando a cor **azul** para diferenciar sua resposta de minha indagação e também da resposta original que está em preto.

Este é um exercício importante de reflexão e conhecimento para todos nós.

Bom trabalho, PQ2

1. Inicialmente as formadoras planejavam atividades de formação para um grupo de professoras com base em suas experiências profissionais apoiadas por material teórico e as desenvolviam utilizando técnicas de sensibilização. E você, o que pensa desse tipo de proposta?

É o tipo de formação que, acredito, todas nós tivemos, enquanto alunas de magistério e até mesmo na maior parte das aulas do curso de Pedagogia: líamos textos, executávamos atividades, algumas vezes seguidas por algum tipo de dinâmica e ao final alguma reflexão. É uma proposta válida até certo ponto, porém, quase incapaz de realizar alguma mudança de atitude. **Por quê? Quais são os benefícios desse tipo de processo formativo? E as limitações? Detalhe.** Esse tipo de proposta é válido por atingir, por meio da teoria e reflexão, alguns pontos importantes da formação, mas traz como limitação o fato de algumas pessoas não se reconhecerem nesse processo, não se inserirem, enquanto sujeitos, no processo de formação de que participam.

Ok.

2. Um dos objetivos da proposta inicial das formadoras era instrumentalizar as professoras para que pudessem, com isso, melhorar sua prática. O que você acha que é capaz de mudar realmente a prática dos professores, que muitas vezes têm sob sua responsabilidade mais de 40 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental?

Acredito que nenhuma prática se modifica sem que o professor tenha consciência de suas atitudes e, acima de tudo, queira realmente mudar. Portanto, para tentar realizar mudanças nas práticas dos professores, nada melhor que proporcionar situações que possibilitem ao professor refletir sobre sua própria identidade enquanto pessoa e profissional, sobre a própria formação e sobre a própria prática em sala de aula. **Cite exemplos desse tipo de situação.** Como exemplo, temos esse tipo de atividade que vocês estão propondo conosco, não é mesmo, PQ2?, além de outras situações, tais como criação de textos, desenhos, apresentações, etc., nos quais o participante se veja instigado a falar sobre si mesmo, sobre sua prática cotidiana e sobre as dificuldades que enfrenta. Somente assim, acreditando que a educação pode ser diferente, realizada de outra forma, é que o professor pode mudar suas formas de agir.

Ok.

3. Ao perceberem que a metodologia não estava sendo adequada às necessidades daquele contexto, as formadoras mudaram seu objetivo inicial,

buscando ajudar os professores a explicitarem as teorias que sustentam suas práticas. E você, em que concepção de aprendizagem acredita? Justifique.

Acredito em duas concepções: na concepção sócio-interacionista, proposta por Vigotski e que vê na interação com os outros e com o mundo o caminho para a aprendizagem significativa e na concepção sócio-histórica, de Paulo Freire, que propõe uma relação dialógica entre professor, aluno e conhecimento.

Como essas concepções lhe dão respaldo para exercer sua função de formadora junto aos professores?

Essas concepções me auxiliam a fundamentar minha proposta de interação com o grupo com o qual trabalho, a dialogar com o conhecimento do outro ao invés de me impor enquanto formadora, escondida por trás de uma certa “posição superior”, na qual muitos acreditam e na qual muitas vezes me vi quase que obrigada a me colocar enquanto professora e, agora, enquanto formadora. Não fossem essas leituras e ideais nas quais sempre acreditei, teria caído nessa grande armadilha arrogante em que os sistemas de ensino tentam nos prender.

Ok.

4. Como você analisa a proposta de formação apoiada na análise de atividades gravadas em vídeo, desenvolvida pelas formadoras?

Penso ser uma proposta bastante válida, pois nela cada professora podia ver a si mesmas e refletir sobre a própria prática. Vejo também a dificuldade de adesão a esse tipo de proposta, assim como elas pensaram no início; como tenho, eu mesma, uma resistência, uma certa “fobia” por câmeras e filmagens, não sei se saberia convencer as pessoas a aderirem à proposta. Mas acredito na validade da metodologia utilizada, na medida em que cada ato era discutido, de forma aberta e sem cobranças pelas participantes-professoras e formadoras, o que criou acima de tudo uma relação de confiança.

Ok.

5. Como você planeja as atividades pedagógicas em sua escola? Que dificuldades você encontra? Que estratégias utiliza para conseguir a adesão de todos à sua proposta?

Bem, como disse na primeira atividade, ainda estou em fase de conquistar um espaço na instituição. Aqui no município, não se tem o hábito de estabelecer um espaço de formação dentro da própria escola, devido a uma cultura que consiste em trazer vários cursos para os professores fazerem, alguns bastante pertinentes, outros nem tanto, que acabam servindo apenas para acumular certificados para “disputa de pontos”, para a classificação no final do ano. Isso, é claro, gera uma dificuldade para propor atividades pedagógicas junto aos professores, já que a maior parte dos projetos vêm “de cima para baixo”. Nesse momento inicial, tenho procurado ouvir as professoras da escola e, a partir do que elas relatam, tentar mostrar outros pontos de vista, outros tipos de atividades que podem ser propostas para os alunos com dificuldade, outras formas de ensinar que não a tradicional. **E como tem sido a receptividade dos professores a essa estratégia?**

As professoras da escola têm respeitado bastante meu trabalho e, na medida do possível, tenho conseguido conquistar um espaço de confiança junto a elas. Aos poucos começam a trazer situações, idéias e dificuldades, não de forma imposta, mas por livre e espontânea vontade de fazer isso.

Ok.

6. Analisando seu contexto de atuação, seria possível desenvolver uma proposta diferenciada de trabalho, com os professores dos anos iniciais, como a descrita pelas formadoras? Que dificuldades você acredita que encontraria? Por quê?

Acredito sim na possibilidade de desenvolver propostas diferenciadas [é claro, não com filmadora, pois a própria formadora tem trauma e não convenceria ninguém, risoss...], mas utilizando outros tipos de métodos **quais por exemplo?** Como acabei de responder á questão 2, métodos e dinâmicas que os instiguem a falar sobre si, expor dificuldades e temores, de forma espontânea. A maior dificuldade, ou melhor, o grande desafio, como apontado acima, seria a de modificação da própria consciência do grupo, para que deixem de lado a preocupação com os pontos e horas de curso para optar por uma proposta de real formação. **Essa talvez seja uma prática “apoiada” pelo próprio sistema que obriga os professores a pontuar para terem a possibilidade de escolherem as melhores escolas, não é isso? Como sensibilizar o grupo para outras questões do processo educativo, principalmente, a respeito de questões que se referem ao processo de ensino-aprendizagem?** Com certeza, o sistema acaba utilizando esses pontos como estratégia, apesar de não impor diretamente. Sensibilizar o grupo para outras questões é o grande desafio. É necessário esse tipo de trabalho ao qual estamos nos referindo, a partir da própria identidade do professor.
Ok.

7. Descreva detalhadamente uma proposta de trabalho bem sucedida e outra que não deu certo, implementadas por você junto aos professores. Indique e analise em ambas as experiências quais os fatores que podem estar relacionados ao sucesso e ao fracasso das mesmas. Compare as duas experiências.

Como estou iniciando um trabalho, ainda não existiram essas propostas; apenas essa primeira fase de conhecimento do grupo.

E como tem avaliado esse processo inicial?

Tem sido positivo. Aos poucos estou encontrando espaços para implementar propostas de formação junto aos professores, no momento, apenas sondando o terreno, mas aos poucos sei que surgirão oportunidades de desenvolver trabalhos interessantes.

Ok.

8. Quais conhecimentos têm sido realmente importantes para você como formadora em seu dia-a-dia junto aos professores? Onde os aprendeu?

Dos conhecimentos que tenho como formadora posso dizer que o maior deles foi adquirido na pós-graduação [Mestrado em Educação da UNESP/Rio Claro], no qual desenvolvi um trabalho junto a um grupo de professoras a partir da leitura de imagens (obras de arte em pintura), trabalho desenvolvido anteriormente com educandos que foram meus alunos na EJA. A partir dessas leituras, as professoras foram instigadas a pensarem sobre a própria identidade e experiências de formação e atuação enquanto professoras. O trabalho trouxe uma contribuição muito rica sobre a forma como os professores se constroem enquanto seres humanos e enquanto profissionais. Aprendi, por meio desse trabalho a, acima de tudo, ouvir o que as pessoas têm a dizer, respeitando seus saberes para, somente a partir daí, propor mudanças. **Ok.**

9. Qual é o seu papel como formador na instituição (ou junto ao grupo) em que atua? Qual é o seu objetivo como formador na sua escola? O que quer que seus professores saibam e/ou aprendam? Que estratégias usará para facilitar esse aprendizado?

Puxa! Que pergunta difícil... Hoje mesmo enquanto fazia alguns trabalhos “burocráticos” lá na escola, pensava sobre essa questão. O pensamento que sobre mim se passava era mais ou menos assim: “qual o meu papel? Apenas exercer essas funções de organização e fiscalização que estão propondo que eu faça? Não é apenas isso que gostaria de fazer aqui... gostaria de encontrar espaço para contribuir de verdade com os professores e com a aprendizagem das crianças dessa escola.

Porém, o sistema é fechado, as regras são praticamente impostas... o que fazer? Será que vou conseguir ter voz nesse sistema?"

Desculpe-me, PQ2, vou deixar a resposta assim, no momento o que tenho são apenas dúvidas... quem sabe daqui a um tempo as coisas fiquem mais claras...

F5, esse processo é assim mesmo, principalmente, no início muitas dúvidas, muitos questionamentos... Temos que encontrar frestas neste aparato fechado do sistema, acredito que sua iniciativa de ouvir os professores na escola já é um bom começo. Ouvindo você terá alguns indícios das necessidades pela fala dos próprios professores, entende? A partir daí, você poderá lançar mão de algumas coisas sobre aquilo que aparecer mais vezes nos relatos deles e convidá-los para um momento de reflexão sobre um determinado tema, a indisciplina, por exemplo. E outras estratégias que a gente vai criando em processo ou implementando... queremos neste programa ter espaços para auxiliá-los nestas angústias, principalmente pelo fato de termos colegas em início de carreira e colegas mais experientes. Esta é uma das características de uma comunidade de aprendizagem, é um grupo que se apóia mutuamente, independente de estar no presencial ou a distância.

Assim, o que quer que seus professores saibam e/ou aprendam? Isso pode ser um de seus objetivos ao longo do trabalho. Como fará isso é uma outra etapa.

Abs, PQ2.

Obrigada, PQ2. Vou pensar sobre tudo isso, e sobre o primeiro passo a ser vencido: estabelecer objetivos. No momento, espero que os professores aprendam a ficarem menos preocupados com as cobranças que sobre eles se impõem e a dedicar mais tempo conhecendo os alunos e trabalhando a partir de suas realidades, sem ficarem se perguntando, e me perguntando: "O que faço com esse aluno? Ele não terá uma boa nota no S..". [avaliação municipal]. Espero que essa pergunta possa ser substituída por algo como: "O que faço para transformar a vida de meu aluno, que ainda tão criança tem uma vida tão sofrida? O que faço para que ele se torne uma criança mais feliz e adquira aprendizados importantes para sua vida???" No momento em que vivemos lá na escola e no município, isso parece uma utopia, mas aos poucos as barreiras vão sendo vencidas.

Abraços!!!

Ok.

10. O que você como formador acha que vai aprender ao ensinar seus professores?

Vou aprender muito se conseguir realizar esse trabalho de formação com as professoras da escola, acima de tudo a vencer desafios, superar obstáculos e lutar contra um sistema impositor, que está infelizmente caindo na armadilha neoliberal, ao acreditar que tudo pode controlar. Sabe, vivemos uma fase na educação do município em que apenas cobranças são feitas; instaurou-se uma política avaliativa, em que uma prova municipal mostra um panorama de comparação entre escolas. As crianças são submetidas a um teste desumano, além de mal-elaborado e mal-avaliado; por esse processo parece que quem realmente é avaliado são os professores, que se sentem cobrados pelos resultados numericamente "insatisfatórios" dos alunos. Isso gera stress, competição, frustração. Procuro sempre orientar os professores a trabalharem a partir da realidade dos alunos, que são de uma classe social média-baixa, ao que as respostas deles sempre recaem sobre os resultados que terão sobre a tal avaliação. Nesse sentido, tentar o desafio de formar, é enfrentar um grande desafio. Como gosto de ser desafiada, apesar das inseguranças que o acompanham, já estou aprendendo com esse projeto de formação.

F5 penso que está no caminho certo, pois é necessário sensibilizar os professores e estimulá-los a trabalhar partir da realidade das crianças com que atuam. Rever as falhas do aprendizado, tentar suprir essas necessidades e acrescentar os conteúdos necessários da série. É um grande desafio, mas possível. Não é possível "jogar" novos

conteúdos sem que os alunos tenham pré-requisitos para aprenderem. Quando a prática desses professores abrangerem essas características, certamente os índices da avaliação melhorarão.

Ok.

APENDICE 5:
MEMORIAL REFLEXIVO F3, F8, F10 e F14

Indisciplina: tema tratado/discutido pela comunidade escolar em um espaço virtual (blog) desenvolvido pelas formadoras de uma escola na periferia do município de São Carlos.

A atividade proposta, criação de um blog para possibilitar discussões entre todos os segmentos da escola em um espaço virtual sobre temas que interferem positiva ou negativamente no andamento do cotidiano escolar, foi desenvolvida e vem sendo implementada pelas formadoras, citadas acima. Todas trabalham na mesma instituição de ensino e educação básica no município de São Carlos, porém em funções distintas (coordenação, assessoria de direção e gestão comunitária).

O tema geral abordado foi um consenso entre nós, pois é um grande desafio da escola minimizar os problemas que a indisciplina tem gerado, entre eles, o constante descontentamento dos professores, uma vez que suas tentativas e as da direção escolar para minimizar a indisciplina parecem não ter êxito. Ainda, existe o fato do baixo rendimento escolar dos educandos. Como é possível ensinar e aprender em um ambiente não favorável, barulhento, cheio de conflitos, brigas e agressões? Temos, ainda, o desgaste da direção e a perda de autoridade do professor, uma vez que este solicita a presença da direção a todo o momento e em qualquer situação de indisciplina (conflito) para a resolução de problemas como: o aluno não quer realizar a atividade proposta, fica provocando o colega, jogando papel pela sala, pegando coisas do colega, xingando o colega, não quer parar sentado, entre outros.

É importante ressaltar que o tema indisciplina não foi o mais apontado pelos professores no mapeamento que realizamos, mas percebemos que todas as indicações passavam por essa questão.

(...) Este não foi o tema mais apontado por eles [professores] nos mapeamentos, mas é um problema que tem exigido de nós coordenadoras, gestora, assessora de direção e professores muita atenção. Os professores solicitam apoio para solucionar problemas de indisciplina a todo momento, apesar de não terem apontado isso nos mapeamentos...

(K.C.T.P., 15/06/2008, webfólio)

Na verdade, acreditamos que os problemas causados pela indisciplina, prejudicam todo o contexto educacional e, especialmente, a aprendizagem dos alunos.

Conseqüentemente, percebemos que isso tem refletido inclusive nos índices que demonstram a aprendizagem formal dos educandos, como por exemplo, os índices do IDEB. Não é possível aprender e ensinar de maneira proveitosa em um ambiente pouco favorável para isso. Sabemos que muitas coisas colaboram para tornar um ambiente propício para a aprendizagem. Porém, acreditamos que uma sala de aula agitada vivendo a todo o momento conflitos entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem não favorece positivamente a aprendizagem dos mesmos.

Trabalhamos em uma escola que atende a 1.400 alunos entre Ensino Fundamental (1º ano à 4ª série e 5ª e 8ª séries) e EJA. A escola é constituída de 100 funcionários (docentes e funcionários) e temos a convicção de que cada segmento tem seu papel importante na formação do aluno. Contudo, o número elevado de funcionários, impossibilita um diálogo um pouco mais consistente, sobre o tema sugerido na experiência de ensino-aprendizagem (EEA) “Indisciplina”, pois dificilmente conseguimos reunir todos os funcionários da escola em um único momento, ficando assim fragmentada as discussões.

Diante das dificuldades encontradas para reunir todo o grupo de funcionários da escola e discutir questões importantes sobre o cotidiano escolar, a proposta de desenvolver um trabalho virtual, onde cada um há seu tempo, poderá dar suas contribuições para ampliarmos nossas compreensões sobre questões importantes que devem ser discutidas ganhou força e muito significado em nosso contexto.

(...) Por meio das sugestões dos educadores relatadas nos mapeamentos e de nossas discussões acerca das mesmas, pudemos observar que a indisciplina e a troca de experiências sobre o fazer docente eram as questões que mais colocavam-se em evidência. A partir de então, muitas idéias foram surgindo... Enfim, a idéia de uma página na internet, através da qual nossos educadores pudessem compartilhar experiências, foi a que mais nos agradou e acreditamos que com isso poderemos estar discutindo vários assuntos, dentre eles a indisciplina, que tanto tem nos preocupado...

(A.T.S., 19/06/07, webfólio)

Olá pessoal! (...) Percebo (...) que os problemas relacionados à educação independem do local onde a instituição está inserida. (...) Na nossa escola tem 4 profissionais que estão participando do programa e depois de muita conversa decidimos que não teremos um TEMA específico [para desenvolver a experiência de ensino-aprendizagem], mas construiremos um BLOG DA ESCOLA. Queremos colocar alguns links como histórico da escola (este ano completa 10 anos), perfil dos professores, sugestões, dificuldades, atividades compartilhadas,

enfim... (R.P.R., 17/06/2008, webfólio)

(...) Tenho muita esperança que todos envolvam-se bastante com a criação do blog, pois terão mais oportunidade de dizer o que pensam e nos ajudar na busca de caminhos...

(K.C.T.P., 20/06/2008, webfólio)

A partir das socializações com outros colegas formadores nos webfólios e após muitas conversas entre nós para pensarmos no trabalho que desenvolveríamos expusemos nossa idéia e aguardamos contribuições para dar-lhe vida! Muitas manifestações e sugestões de trabalho surgiram; além dos questionamentos que nos levavam a refletir sobre o tema e o trabalho que nos propúnhamos a desenvolver.

Após inúmeras conversas e muitas reflexões sobre o trabalho, fechamos um planejamento inicial e o disponibilizamos aos nossos colegas no webfólio.

PLANEJAMENTO DA EEA

TEMA:

➤ *Interação dos docentes e da comunidade num espaço virtual discutindo, a princípio, o assunto indisciplina.*

JUSTIFICATIVA:

Investigaremos esse tema por considerarmos necessário compartilhar com todos os segmentos da escola alguns assuntos, seja para discutirmos problemas ou para socializarmos alegrias e conquistas.

OBJETIVOS:

- *Possibilitar a interação da comunidade escolar no espaço virtual;*
- *Garantir um espaço onde a comunidade possa se manifestar sobre diferentes temas;*
- *Realizar trocas de experiências docentes;*
- *Garantir que os diferentes segmentos da escola possam se manifestar colaborando na elaboração de ações e encaminhamentos;*

ATIVIDADES:

➤ *Discussões sobre o tema **INDISCIPLINA**, a partir de questões que permitam reflexões acerca de textos e da realidade vivenciada na escola.*

MATERIAIS/ FONTES:

➤ *Computador (espaço virtual: blog)*

- Trecho de um artigo sobre o tema *indisciplina* retirado do site www.administradores.com.br/artigos/indisciplina-desafio-em-sala-de-aula-e-na-escola, acessado em 29/06/2008.

COMO DESENVOLVER A EEA:

- Criação de um BLOG;
- Divulgação e explicitação dos objetivos desta criação a ser realizada em HTPCs;
- Familiarização da equipe escolar com o ambiente virtual;
- Aguardar participações e sugestões dos docentes, discentes e demais participantes.
- Abrir temas para discussão no espaço destinado aos artigos, que envolvam temas de interesse da comunidade escolar com vista a atingir uma educação de qualidade.
- Divulgação e socialização de práticas de sala de aula no espaço destinado aos artigos no Spaceblog.

PASSOS DA EXPERIÊNCIA

- Reuniões entre as formadoras (Ana Teresa, Fabrícia, Karina e Renata) para decidirmos o tema que seria desenvolvido na EEA.
- Decisão por buscar um espaço virtual que pudesse contar com a participação de toda a equipe escolar, pois esta seria inviável e muito difícil na escola reunir toda a equipe fora dos horários de HTPC.
- Criação do blog.
- Nova reunião para colocar as descrições da escola, escolher o artigo sobre *indisciplina* e planejar a socialização do blog com os professores em HTPC.
- Socialização do espaço virtual, primeiramente, com os professores em HTPC.
- Motivação para que os professores comecem a interagir.

AVALIAÇÃO:

- Através das participações no Blog e se estas nos permitem avaliar uma reflexão do sujeito sobre o texto e as situações de *indisciplina* observadas na escola.

Após o planejamento passamos, então, a “colocar a mão na massa”! Não foi fácil criar o espaço virtual, pois não tínhamos muito tempo nem tão pouco, habilidades para tal. Mas, convictas da importância deste espaço para a escola como um todo, independente do Programa Formação de Formadores, em que estamos envolvidas visando nossa formação contínua, perseveramos e o blog está ativo no endereço <http://deriggi.spaceblog.com.br>

EMEB ARTUR NATALINO DERIGGI | deriggi.spaceblog.com.br - Windows Internet Explorer
http://deriggi.spaceblog.com.br/

EMEB ARTUR NATALINO DERIGGI | deriggi.space...

EMEB ARTUR NATALINO DERIGGI

Data de criação: 08/06/18 / Última atualização: 08/07/13 18:15 / 6 Artigos publicados Home

TODOS OS ARTIGOS

- Home
- O último artigo

FÉRIAS!!!! FÉRIAS!!!

Escala de trabalho

Charge - professores da rede pública

Vamos discutir!!!

INDISCIPLINA: DESAFIO EM SALA DE AULA E NA ESCOLA

NOSSO ESPAÇO

página 1

VISITANTES MAIS RECENTES

- bilizeus
- radjoueu
- marcelot

DESCRIÇÃO

AQUI ENCONTRAREMOS MOMENTOS DE INTERAÇÃO E DESCONTRAÇÃO ENTRE TODOS OS INTEGRANTES DA ESCOLA.

[Ler a continuação](#)

BUSCA

Palavra-chave

PERFIL

- [Ver o perfil](#)
- [Ver amigos](#)
- [Escrever uma mensagem](#)
- [Convidar um amigo](#)

CADASTRO A NEWSLETTER

FÉRIAS!!!! FÉRIAS!!!

escrito em domingo 13 julho 2008 18:15

*****O verbo Passar no gerúndio*****

Passam as horas, os minutos, os segundos

Passa o tempo, passa além.

Mas passa tristez também,

Passa a adolescência,

Mas passa a imaturidade também

Passam as brincadeiras,

Mas passa a soberiedade também

Passam as dores, passam os amores.

Passam os dias ,

Passa a vida,

Passa a vida.

Passam os detalhes,

Passam os sonhos

Tudo passa,

Eu passo,

Tu passas ,

Ele passa

E nós passamos...

Fico pensando no quanto somos passageiros, todos somos, então vamos viver e sentir o lado bom da vida, sermos felizes enquanto ainda estamos aqui passando.....

BOAS FÉRIAS!

ELAS TAMBÉM PASSAM...

Escala de trabalho

escrito em sábado 05 julho 2008 08:47

Olá colegas Acts e efetivadas no ano de 2008.

Conforme combinado, estamos passando por aqui para dar as novidades sobre a escala de trabalho no projeto férias, mesmo que parciais.

Tivemos uma reunião com a responsável pelo DP e ela nos disse que vcs teriam mesmo que trabalhar as 25 horas em uma das duas semanas das férias, mas...

Garantimos a ela a qualidade do trabalho no projeto, mesmo fazendo uma escala para cumprir esses horários. E assim ficou combinado.

2ª feira estaremos com a relação dos professores nesta situação e aí faremos a escala em definitivo. (provavelmente 2 tardes)

Aos professores que passarem pelo blog deixe suas preferências para os dias de trabalho.

Quanto ao horário, será mesmo das 12:00 às 17:00. Caso não possam cumprir este horário, infelizmente serão encaminhadas para as creches.

Um abraço e até mais

permalink adicionar um comentário | 3 comentário(s)

Charge - professores da rede pública

escrito em segunda 30 junho 2008 13:18

CALENDÁRIO

<< < Jul 2008 > >>

S	T	Q	Q	S	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

COMENTÁRIOS SOBRE ESTE BLOG

Você também pode comentar/vote para este blog

Muito legal!

★★★★★

CHAT

malin: sempre tive muito carinho por essa escola

Mensagem

Erika Bregamol: Recebi a informação de q vcs estavam no ar...rsrsparabéns!

Login

Mensagem

Proxima atualizacao: 68

Infelizmente, estamos no final de semestre o que tem impossibilitado maiores participações, estando os professores extremamente exaustos com o trabalho burocrático necessário em função das documentações e replanejamentos da escola. Ainda assim, temos muitos acessos no blog e manifestações de diversos colegas, também, de outras escolas da rede municipal de ensino.

Estenderemos, então, o desenvolvimento e as discussões do tema proposto “Indisciplina” até o início do próximo semestre, garantindo assim uma participação mais efetiva dos membros de nossa comunidade escolar.

O blog foi apresentado aos professores da escola em uma reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) usando um projetor de multimídia. Aparentemente, professores e também o diretor manifestaram-se surpresos com a iniciativa e ansiosos em marcar o endereço de acesso.

Após a apresentação do blog, fizemos uma espécie de brincadeira, iniciamos o trabalho propondo reuniões semanais com algumas horas de duração para professores voluntários que pudessem nos auxiliar na “alimentação” desta página. Esta foi a nossa proposta:

Convidamos quem pudesse e quisesse participar deste grupo presencial para nos ajudar na alimentação do Blog, porém, carregamos de empecilhos para ver qual seria a reação dos professores, como por exemplo: reuniríamos-nos 3 vezes na semana, 4 horas de discussão, em horários marcados por nós formadoras, enfim algo que não incentivasse a participação, mesmo por que não era essa a proposta.

Alguns professores se prontificaram a fazer parte destas discussões mesmo com todos os empecilhos. Na verdade esta atitude nos surpreendeu, pois acreditávamos que nenhum professor se candidataria como voluntário, devido à carga de trabalho neste final de semestre juntamente com a carga de horário sugerida para discussões. Só depois das manifestações revelamos que este espaço de encontro seria virtual. Num primeiro momento dificultamos através do presencial e depois facilitamos através do virtual mostrando que por meio do computador seremos capazes todos de contribuir nas discussões e reflexões sobre as dificuldades que enfrentamos na escola.

Posteriormente, fizemos a apresentação em Power Point do curso Formação de Formadores e quais as pessoas que estavam envolvidas neste curso. E, finalmente, apresentamos o blog como o espaço ideal onde todos, semanalmente ou diariamente, conforme disponibilidades de tempo e espaço pudessem fazer suas contribuições para refletirmos juntos sobre os temas propostos dadas as dificuldades

de nos reunirmos presencialmente para tal função. Agradecemos à disponibilidade do primeiro grupo que se prontificou a nos ajudar na alimentação do blog e dissemos que a discussão seria feita por todo o corpo de funcionários da escola virtualmente.

Aparentemente, os professores ficaram inseguros em usar o espaço para discutirem temas diversos e trocarem experiências, mas aos poucos estão fazendo, ainda que discretos, alguns comentários. Acreditamos, que a dificuldade dos professores se dá por conta das atribuições de final de semestre e para superá-las colocamos um novo tema em discussão, que acreditávamos terá uma maior participação. O tema principal da página agora é sobre o Projeto Férias.

Depois da criação do blog acreditamos que a motivação tem sido a maior dificuldade que estamos enfrentando. Motivar as pessoas na discussão de temas que devem ser aprofundados em um ambiente on-line, para que os efeitos sejam menos catastróficos, tem sido um grande desafio. Percebemos que normalmente a posição de criticar é mais confortável do que a de ser criticado. Quando são dadas, às partes envolvidas, a oportunidade de opinar para que suas sugestões se transformem em ações, percebe-se que as soluções não são tão simples.

Esperamos que a prática na interação virtual seja incorporada por todos e, principalmente, com contribuições efetivas nos comentários e discussões para que possamos avançar nos trabalhos que temos desenvolvido para superar muitas das dificuldades enfrentadas na escola. Temos claro que a opção foi acertada, apenas deveríamos ter criado o espaço anteriormente para que a EEA fosse discutida em tempo hábil, porém, o blog veio para ficar e os frutos serão colhidos ao longo do processo.

Quanto ao aprendizado não temos palavras para relatar como tão grande foi o nosso crescimento com o desenvolvimento da atividade proposta na EEA. Tivemos momentos de extremas reflexões entre as formadoras, interações, crescimento, trocas, aprendizados, que só foram possíveis por conta da necessidade de nos reunirmos para desenvolver a atividade, como pode ser observado nos comentários postados em nossos webfólios.

(...) Quanto ao blog, estamos pensando em muitos aspectos em relação a sua organização, dentre eles: caracterização da escola (fundação, aspectos atuais, entre outros); disponibilização de textos/artigos referentes aos temas que desejamos/necessitamos discutir; espaço que valorize a apresentação de cada funcionário da escola (com fotos, descrição pessoal, entre outros); espaço para discussão e/ou troca de experiências... A cada momento surgem novas idéias e assim estamos, ainda, analisando a viabilidade de cada uma... Todas nós (eu, Fabrícia, Karina e Renata) estamos envolvidas na criação desse blog, porém

esporadicamente contamos com a colaboração de um dos professores de informática da escola (Renato).

(A.T.S, 26/06/2008, webfólio)

(...) Todo o processo de elaboração do planeamento e construção do blog tem me proporcionado muita aprendizagem, a interação e as discussões com as formadoras que fazem parte do meu grupo foram bastante produtivas..., espero com ansiedade as participações [no blog], para que possamos ao menos discutir assuntos que nos tiram o sono.

(K.C.T.P, 06/07/2008, webfólio)

(...) Estivemos um pouco ausentes das discussões, pois estávamos dando vida ao nosso blog. Agora ele está lindo e esperando a participação de vocês. Disponibilizamos um artigo sobre "indisciplina" e gostaríamos de receber contribuições sobre o tema. O endereço é: deriggi.spaceblog.com.br

(R.P.R., 06/07/2008, webfólio)

... a necessidade de nos encontrarmos para realizar as atividades do curso tem me ajudado muito, os encontros são sempre ricos, acabamos discutindo muitas coisas, tudo é muito gostoso, acho não, tenho certeza que o curso nos uniu e nos fez crescer/amadurecer profissionalmente. Quero registrar aqui que sem dúvida você [Renata Rinaldi] contribuiu muito mais do que possa imaginar. Obrigada!

(F.C.P., 17/07/2008, mensagem particular)

O trabalho de criação do blog foi bastante exaustivo, porém, foi dada a todas nós uma oportunidade ímpar, pois a necessidade de criar o espaço virtual que idealizamos nos fez enfrentar o fantasma do desconhecido. Até o momento tínhamos apenas acessado e por poucas vezes um blog. Agora, faça uma idéia o quanto foi difícil criá-lo com as características que havíamos imaginado e conseguir criar algo que não nos achávamos capaz.

APENDICE 6: "Webfólio das formadoras F3, F8, F10 e F14"

De: [F10](#) 15/06/2008
Para: Todos 22:14:09

Olá pessoal,

Eu e mais três companheiras da mesma escola EMEB "Arthur Natalino Deriggi", F3, F14 e F8 estamos ainda discutindo com alguns professores a possibilidade de trabalharmos o tema "indisciplina" nas EEA. Este não foi o tema mais apontado por eles nos mapeamentos, mas é um problema que tem exigido de nós, coordenadoras, gestora, assessora de direção e professores muita atenção. Os professores solicitam apoio para solucionar problemas de indisciplina a todo momento, apesar de não terem apontado isso nos mapeamentos e conversando com alguns professores chegamos a conclusão de que seria melhor começarmos por esse tema.

Abraços

F10

De: [F13](#) 15/06/2008
Para: Todos 22:50:36

Oi F10,

Qual foi o tema apontado por eles? Quem sabe não dá para "casar" a proposta deles e a de vocês? Talvez o deles seja até consequência da indisciplina...

Abraço

De: [F2](#) 16/06/2008
Para: F10 12:24:25

Olá!!! F10

Acredito que o tema "Indisciplina" nas EEA, no atual contexto social, seria de extrema importância para solucionar os problemas de indisciplina de vocês. Pois estudos teóricos sobre a questão, apontam que o equilíbrio do processo educacional depende do reconhecimento de que a educação de uma criança ou adolescente é difícil e complexa, e requer um esforço conjunto com a família. Portanto, deixo como sugestão essa parceria colaborativa para que vocês possam superar as dificuldades que vêm enfrentando.

Abraços... F2

De: [F10](#) 16/06/2008
Para: F13 21:35:57

Oi F13,

Os temas mais apontados pelos professores para trabalharmos em HTPCs foram aqueles relacionados a trocas de experiências e oficinas que trabalhassem alguns conteúdos de matemática e língua portuguesa. Com certeza conseguimos conciliar os temas. Mesmo porque essa ansiedade de alguns (ou da maioria) em trocar experiências, podem realmente estar ligada à tentativa de solucionar alguns problemas de indisciplina.

Obrigada

Abraços

De: [F10](#) 16/06/2008
Para: F2 21:43:00

Olá F2

Realmente você tem toda razão, quando fala sobre a importância da família. Conversando com minhas colegas hoje pensamos em algumas atitudes que pudessem incluir a comunidade nesta batalha contra a indisciplina na escola. Pensamos à princípio em algum tipo de apoio dos pais durante os intervalos, que é onde ocorrem os casos mais graves de indisciplina. Mas ainda temos que discutir alguns pontos do planejamento da EEA e depois conto sobre o que decidimos.

Obrigada pela sugestão.

Abraços

De: [PQ2](#) 17/06/2008
Para: F10 00:30:32

Boa noite F10, tudo bem?

é um tema bastante atual e com mil possibilidades de trabalho, porém, bastante difícil e desafiador. É preciso conhecer bem a realidade de vocês, a faixa etária a ser envolvida, a disposição dos professores e pais de se envolverem e estarem comprometidos com a proposta que é ao mesmo tempo desafiadora e encantadora, pois trabalhos belíssimos podem surgir na unidade escolar onde antes, talvez, jamais imaginassem. Utilizar as diversas linguagens nesse tipo de trabalho é uma boa estratégia para envolver e cativar os alunos, por exemplo, a música, a dança, o teatro, a informática entre outras... é preciso fazer com que os professores acreditem que é possível trabalhar com essa questão tão complexa de forma prazerosa envolvendo outros aspectos que auxiliam ao mesmo tempo no trabalho pedagógico, mas principalmente com a formação global do cidadão. Aliás, nossas colegas F2 e F7 já bateram nessa tecla em fóruns anteriores: que cidadão queremos formar? A partir da resposta à esta questão o trabalho poderá ser melhor estruturado, mais bem definido...

Vamos refletindo e convido os demais colegas a pensarem conosco...

Um grande abraço, PQ2

De: [F9](#) 17/06/2008
Para: Todos 07:00:35

Oi F10, posso pegar carona na sua viagem???? O meu tema é um pouco parecido com o seu. Quero discutir os alunos "sem limites". Os professores do fundamental I da minha escola estão se "descabelando" e nós também, com este grupo de alunos. Li as sugestões das colegas e gostei. Acredito que um primeiro embate será discutir a idéia que fazemos dos alunos e suas famílias. Qual é o padrão que estamos esperando dos mesmos? Será que não estamos projetando um padrão "classe média, branco, cristão" e esperando que os mesmos correspondam a este padrão????

É uma provocação que faço inclusive a mim mesmo, pois meu tema vai por este caminho. A PQ2 traz um enfoque que é de projetos, ludicidade, envolvimento e significação. Acho ótimo, porém, seria uma transformação fantástica a médio e longo prazo. Só que os nossos professores vivem querendo respostas para ontem. Como fazer?

De: [F14](#) 17/06/2008

Para: Todos

08:56:00

Olá pessoal!

Estive visitando os webfólios e está muito atraente os temas escolhidos. Percebo através deles que os problemas relacionados à educação independe do local onde a instituição está inserida. Creio que poderemos usar as idéias dos colegas, independente de ser o tema escolhido para o programa.

Na nossa escola tem 4 profissionais que estão participando do programa e depois de muita conversa decidimos que não teremos um TEMA específico, mas construiremos um BLOG DA ESCOLA. Queremos colocar alguns links como histórico da escola (este ano completa 10 anos), perfil dos professores, sugestões, dificuldades, atividades compartilhadas, enfim... Que adrenalina!!!

Conto com vocês,

F14

De: [F2](#)

18/06/2008

Para: F14

12:48:26

Olá!!! F14

Se vocês realmente construírem o Blog da Escola e precisarem de algumas sugestões e dependendo de suas necessidades, talvez possamos ajudá-las, pois enquanto professora, tive a oportunidade de estar elaborando e colaborando juntamente com a direção, coordenação e demais colegas de trabalho das atividades voltadas para a comemoração dos cem(100) anos da EMEF Coronel Tobias.

Abraços...

F2

De: [F14](#)

18/06/2008

Para: F2

16:08:11

Ana, boa tarde!

Muito bom poder contar com você!

Ainda estou detectando minhas dúvidas, mas com certeza serão muitas.

Até mais,

F14

De: [F14](#)

18/06/2008

Para: **Todos**

16:22:00

Caros colegas,

Já vou abusar do conhecimento dos colegas formadores, rsrsrs!

A PQ2 sugeriu que na página do gmail poderia abrir facilmente um blog, porém nesta página sugerem que eu tenha inicialmente um ORKUT e diante desta senha criaria o blog. Como faremos o trabalho em conjunto creio que deveria ser algo menos pessoal. Será que estou fazendo algo errado????

Um abraço e aguardo respostas,

F14

De: [F3](#)

19/06/2008

Para: **Todos**

09:18:17

Bom dia, pessoal.

As discussões via webfólio estão bastante produtivas. Juntamente com o grupo de minha escola (F14, F10 e F8) tenho discutido assuntos pertinentes e urgentes para serem desenvolvidos, neste momento, em nossa instituição. Por meio das sugestões dos educadores relatadas nos mapeamentos e de nossas discussões acerca das mesmas, pudemos observar que a indisciplina e a troca de experiências sobre o fazer docente eram as questões que mais colocavam-se em evidência. A partir de então, muitas idéias foram surgindo... Enfim, a idéia de uma página na internet, através da qual nossos educadores pudessem compartilhar experiências, foi a que mais nos agradou e acreditamos que com isso poderemos estar discutindo vários assuntos, dentre eles a indisciplina, que tanto tem nos preocupado. Bem, estamos nos empenhando agora na construção de um Blog e todas as sugestões serão bem vindas.

Abraços a todos,

F3

De: [PQ2](#)

19/06/2008

Para: F14

10:03:17

Olá F14, bom dia!!

Para abrir um blog no Google (gmail), não é necessário cadastrar-se no Orkut não, basta criar um email (cadastrar-se no gmail). Mas vamos trabalhando com calma que tudo dá certo! rsrsrs

Abraços, PQ2

De: [PQ2](#)

19/06/2008

Para: F3

14:51:32

A todas vocês muito boa sorte! Tenho certeza de que farão um belíssimo trabalho. Vamos nos ajudando para que toda a comunidade seja capaz de visualizar onde quer que estejam as atividades em andamento na escola e passem a valorizá-la cada vez mais! Como vocês pensaram em organizar o blog da escola? Quem está envolvido nessa criação? Como envolverão os professores neste trabalho? A todos os colegas fica o convite para contribuírem, pois além de compartilharem experiências, os professores do Deriggi vivenciam um problema preocupante também: a indisciplina!

Conto com todos vocês!

PQ2

De: [PQ2](#)

19/06/2008

Para: Todos

15:25:43

Meninas, vocês podem buscar alguns vídeos curtinhos no YouTube (sobre diversos temas) para disponibilizarem no blog. Além de poderem trabalhá-los com professores, alunos e pais.

Estou encaminhando um exemplo.

abs, PQ2



[watch.htm](http://deriggi.spaceblog.com.br/159077/Charge-professores-da-rede-publica/) (http://deriggi.spaceblog.com.br/159077/Charge-professores-da-rede-publica/)

De: [PQ2](#)

19/06/2008

Para: F10

16:01:15

Olá F10 e todos os demais!

Meninas da equipe e F9 (por tabela também, rsrsrsr). Acho que um primeiro passo é pensarmos na organização do nosso espaço escolar hoje. O que temos oferecido aos nossos alunos? Como os temos recebido? Como estão os nossos professores? Qual é a participação dos pais na escola? Que tipo de participação eu quero desses pais? Parar também para pensarmos no ambiente escolar que queremos: qual é a escola que queremos? Que alunos queremos formar? Como trabalharemos para isto? Que mudanças é possível fazer imediata e também gradativamente para viabilizar tais mudanças??? Penso que essas reflexões devem fazer parte do planejamento ao lidarmos com o tema indisciplina....

Vamos conversando e aguardando as contribuições dos colegas.

Um grande abraço, PQ2

De: [F9](#)

20/06/2008

Para: Todos

06:46:58

Oi F10. Já começo a ver uma luz no fim do túnel e não é o trem em sentido contrário... Só o fato de não estarmos sozinhos e que colegas tem problemas parecidos já dá um certo alívio. A gente sempre pensa: "Será que é só comigo?" As sugestões estão aparecendo. Abraços

De: [F10](#)

20/06/2008

Para: Todos

22:54:13

Pessoal, desculpem-me por não interagir durante esses dias.

Houve uma mudança de planos em nosso grupo, com relação ao trabalho que vamos desenvolver na escola. Iremos discutir o tema indisciplina e outros que forem levantados pelos professores de nossa escola, pois resolvemos discutir através de um blog (F14 já falou sobre ele e até já pediu socorro a vocês). A PQ2 e o F9 apontaram coisas importantes com relação à indisciplina, como o envolvimento de todos que fazem parte da escola neste trabalho e como conseguir isso. Tenho muita esperança que todos envolvam-se bastante com a criação do blog, pois terão mais oportunidade de dizer o que pensam e nos ajudar na busca de caminhos. Além disso, F9, também tenho a preocupação de conseguir respostas rápidas que diminuam a ansiedade dos professores, portanto precisamos também trabalhar para diminuir esta ansiedade.

Abraços, F10

De: [F3](#)

26/06/2008

Para: PQ2

00:28:06

Boa noite PQ2, tudo bem?

Em primeiro lugar, obrigada pelo apoio e incentivo.

Quanto ao blog, estamos pensando em muitos aspectos em relação a sua organização, dentre eles: caracterização da escola (fundação, aspectos atuais, entre outros); disponibilização de textos/artigos referentes aos temas que desejamos/necessitamos discutir; espaço que valorize a apresentação de cada funcionário da escola (com fotos, descrição pessoal, entre outros); espaço para discussão e/ou troca de experiências. Bem, por enquanto é isso... A cada momento surgem novas idéias e assim estamos, ainda, analisando a viabilidade de cada uma... Todas nós (eu, F8, F10 e F14) estamos envolvidas na criação desse blog, porém esporadicamente contamos com a colaboração de um dos professores de informática da escola. Para envolver os professores, estamos pensando em apresentar, inicialmente, esta proposta de trabalho/participação em HTPC e a partir de suas opiniões/sugestões propor textos e discussões sobre

os temas de interesse da maioria (além dos que já foram detectados como fundamentais através dos mapeamentos), bem como complementar e/ou reorganizar este espaço virtual.

Aguardamos mais sugestões...

Abraços,

F3

De: [PQ2](#)

29/06/2008

Para: F3

09:19:48

Que ótimo o trabalho que estão planejando F3!

Estou muito ansiosa para ver o blog no ar. Essa proposta de trabalho em parceria com os professores será fundamental para que se sintam também como co-responsáveis no processo de elaboração desta ferramenta da escola. É importante que vocês os orientem para acessarem a página e participarem das discussões, proporem temas, on-line mesmo. Façam um roteirozinho (passo a passo) e entreguem aos professores, explicando como devem fazer para conseguirem acessar com sucesso o ambiente; isso é para o fato daqueles que tem pouca familiaridade com o computador terem a facilidade de acesso.... e depois, o mais importante deste trabalho, apresentá-lo aos alunos e também aos pais. A médio e longo prazo eles poderão ser parceiros essenciais para atingirem um dos objetivos específicos: superação do desinteresse e da indisciplina na escola.

Um grande abraço, PQ2

De: [F9](#)

29/06/2008

Para: F10

15:55:36

F10, estive conversando com meu grupo e uma das idéias que surgiu foi pensar pequenos projetos que envolvam vivencias com valores. Porém, temos que pensar como sensibilizar os professores antes de começar efetivamente os trabalhos.

De: [PQ2](#)

01/07/2008

Para: [F10](#)

21:23:17

Meninas, registrem um pouco de como foi a experiência na reunião hoje e também o endereço do blog da escola para que os colegas possam acessar e acompanhar a EEA que estão desenvolvendo. Aliás, está lindo o blog!

Um grande abraço, PQ2

De: [F10](#)

05/07/2008

Para: Todos

20:46:00

EEA

TEMA: Interação dos docentes e da comunidade num espaço virtual discutindo, a princípio, o assunto indisciplina.

JUSTIFICATIVA: Investigaremos esse tema por considerarmos necessário compartilhar com todos os segmentos da escola alguns assuntos, seja para discutirmos problemas ou para socializarmos alegrias e conquistas.

OBJETIVOS: Possibilitar a interação da comunidade escolar no espaço virtual; Garantir um espaço onde a comunidade possa se manifestar sobre diferentes temas; Realizar trocas de experiências docentes; Garantir que os diferentes segmentos da escola possam se manifestar colaborando na elaboração de

ações e encaminhamentos.

ATIVIDADES: Discussões sobre o tema, a partir de questões que permitam reflexões acerca de textos e da realidade vivenciada na escola.

MATERIAIS/ FONTES:

- Computador (espaço virtual: blog)
- Trecho de um artigo sobre o tema indisciplina, acessado em 29/06/2008 e retirado do site www.administradores.com.br/artigos/indisciplina-desafio-em-sala-de-aula-e-na-escola

COMO DESENVOLVER A EEA:

- Criação de um BLOG;
- Divulgação e explicitação dos objetivos desta criação a ser realizada em HTPCs;
- Familiarização da equipe escolar com o ambiente virtual;
- Aguardar participações e sugestões dos docentes, discentes e demais participantes.
- Abrir temas para discussão no espaço destinado aos artigos, que envolvam temas de interesse da comunidade escolar com vista a atingir uma educação de qualidade.
- Divulgação e socialização de práticas de sala de aula no espaço destinado aos artigos no *Spaceblog*.

PASSOS DA EXPERIÊNCIA:

- Reunião entre as formadoras (Ana Teresa, Fabrícia, Karina e Renata) para decidirmos o tema que seria desenvolvido na EEA.
- Decisão por buscar um espaço virtual que pudesse contar com a participação de toda a equipe escolar, pois seria muito difícil na escola reunir toda a equipe fora dos horários de HTPC.
- Criação do blog.
- Nova reunião para colocar as descrições da escola, escolher o artigo sobre indisciplina e planejar a socialização do blog com os professores em HTPC.
- Socialização do espaço virtual, primeiramente com os professores em HTPC.
- Motivação para que os professores comecem a interagir.

AValiação:

Através das participações no Blog e se estas nos permitem avaliar uma reflexão do sujeito sobre o texto e as situações de indisciplina observadas na escola.

De: [F10](#) 06/07/2008
Para: Todos 18:08:30

A nossa reunião de HTPC do dia 01/07 foi muito boa, pois percebi o interesse por parte dos professores em participar de assuntos referentes à escola sem precisar dispor de muito tempo, pois podem participar através do blog da escola.

- Apresentamos o motivo pelo qual pensamos na criação do blog da escola;
- Descrevemos brevemente o nosso curso (formação de formadores), através do powerpoint;
- Através do datashow apresentamos o blog, com o endereço e a senha para que todos pudessem participar efetivamente, não só com comentários, mas contribuindo com artigos ou atividades que tivessem para compartilhar.

Todo o processo de elaboração do planejamento e construção do blog têm me proporcionado muita aprendizagem, a interação e as discussões com as formadoras que fazem parte do meu grupo foram bastante produtivas.

Com relação ao blog, espero com ansiedade as participações, para que possamos ao menos discutir assuntos que nos tiram o sono.

Abraços

F10

De: [F10](#) 06/07/2008
Para: Todos 18:11:52

Pessoal me desculpem por não ter anexado o planejamento da eea e ainda ter enviado duplicado (é a

minha falta de experiência com a modernidade)
Abraços
F10

De: [PQ2](#) 13/07/2008
Para: **F10** 8
23:09:14

F10 como tem sido os acessos no blog? Vocês têm conseguido discutir o tema indisciplina? Vão nos informando...
Abraços, PQ2

De: [F3](#) 18/07/2008
Para: **Todos** 23:02:04

Olá, pessoal!
Desculpem-me o período de ausência. Precisei desviar um pouco meu foco, tomar fôlego e terminar os últimos trabalhos e avaliações da faculdade... Quanto ao desenvolvimento dessa EEA, gostaria de afirmar que tem sido, para mim, uma grande oportunidade de aprendizagem. Tanto a criação do Blog, quanto sua manutenção tem me motivado bastante, pois apesar da participação dos professores ainda ser rara, acredito que ela tende a se ampliar assim que os mesmos se acostumarem a interagir por meio de um espaço virtual (penso que isso demanda um pouco mais de tempo). Quando apresentamos o Blog, em HTPC, bem como nossa idéia de trabalho por meio dele, foi possível observar que a grande maioria dos educadores aprovaram este espaço virtual. A idéia de um espaço para discutirmos assuntos pertinentes ao fazer pedagógico, em que cada um possa interagir em seu melhor horário, foi muito bem aceita depois de termos proposto (inicialmente) alguns horários para reuniões extras. Contudo, mesmo assim alguns educadores propuseram-se a participar, ainda que esporadicamente, de tais reuniões.
Através do datashow, a apresentação do programa "Formação de Formadores" e de nosso trabalho foi realizada em power point, sendo que em seguida acessamos o site do spaceblog via internet. Este recurso possibilitou uma melhor compreensão da parte dos professores a respeito do trabalho por nós sugerido. A meu ver, este primeiro momento foi bastante significativo e produtivo, uma vez que nossa proposta obteve uma aceitação crítica dos educadores, pois estes fizeram perguntas sobre suas dúvidas e deram sugestões. É muito bom começar a observar as primeiras participações dos educadores, no Blog!

De: [F10](#) 05/08/2008
Para: **Todos** 21:43:28

Aqui está o nosso memorial reflexivo.



[memorial reflexivo deriggi final.doc](#)