

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

FABIANA VIGO AZEVEDO BORGES

Professor-tutor-regente: base de conhecimento e aprendizagens

SÃO CARLOS-SP
2013

FABIANA VIGO AZEVEDO BORGES

Professor-tutor-regente: base de conhecimento e aprendizagens

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aline M. de M. R. Reali.

SÃO CARLOS-SP
2013

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

B732pt

Borges, Fabiana Vigo Azevedo.

Professor-tutor-regente : base de conhecimento e aprendizagens / Fabiana Vigo Azevedo Borges. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

136 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Professor-tutor. 3. Formador de professores. 4. Aprendizagem docente. 5. Base de conhecimento. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Fabiana Vigo Azevedo Borges
São Carlos 22/02/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Aline Maria de M. R. Reali

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Graça N. Mizukami

Prof^ª. Dr^ª. Marineide de Oliveira Gomes

Three handwritten signatures are present, each written over a horizontal line. The signatures are: 1. Aline Maria de M. R. Reali, 2. Maria da Graça N. Mizukami, and 3. Marineide de Oliveira Gomes.

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus e a Maria, mãe da igreja, que sempre iluminaram meus pensamentos e ações para que trilhasse essa caminhada. Obrigada.

Dedico ainda ao meu esposo, Eduardo, que esteve do meu lado em todos os momentos.

Aos meus filhos, Pedro e Rodrigo, como forma de agradecimento pela felicidade de tê-los em minha vida.

Por fim, dedico este trabalho a minha mãe, Cristina, que sempre ofereceu apoio e auxílio, e também a minha amada vó Lola, pelo exemplo.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir alçar mais este voo.

A minha orientadora, Aline Reali, que com paciência e dedicação me orientou no desenvolvimento desta pesquisa e esteve sempre disposta a me ajudar.

Aos professores, que gentilmente colaboraram para a realização deste trabalho.

Ao meu esposo, Eduardo, que me apoiou incondicionalmente e com muito amor.

Aos meus pais, por terem me ensinado valores fundamentais de uma vida digna.

A minha diretora, Débora Arantes, e minha coordenadora, Sueli Custódio, que abriram o espaço burocrático para essa trajetória.

A minha grande amiga, Anyed Cruz, e sua família, que me acolheram e me deram segurança.

Aos meus amigos Marcos Moreira, Sheyla Marin, Nilson e Aline Kelly, pelos incentivos.

A minha amiga Nathalia e sua mãe, Glória, que colaboraram diretamente para a realização desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Barretos, gestão 2008-2012, que respeitaram meu direito de acesso a uma formação continuada.

A todos que me acompanharam nesta caminhada.

RESUMO

Esta pesquisa investigou as aprendizagens docentes de professores experientes que atuam como “tutores-regentes” no programa de “estágio supervisionado” desenvolvido pelo curso de Pedagogia da UFSCar, na modalidade a distância, considerando a perspectiva desses profissionais. Especificamente, procurou-se compreender as modificações na base de conhecimento para o ensino dos professores das redes de ensino ao atuarem como supervisores de estágios de futuros professores, os tutores-regentes, a partir de sua participação no programa.

A literatura que dá sustentação ao estudo é baseada em estudos de Mizukami (2002, 2004, 2006) e Shulman (1986, 1987, 2005) (base do conhecimento), Garcia (1999, 2002), Vaillant (2003, 2004), Reali (1995, 2009) (formador de professores) Pimenta e Lima (2002, 2006, 2008) (estágio supervisionado) e sobre a educação a Distância como ferramenta de formação de professores, baseada em Rinaldi (2009), Reali (2009) dentre outros que entendem a formação de professores como um campo a ser explorado e melhorado incessantemente. Por meio de um estudo qualitativo de natureza descritivo-analítico, evidenciou-se a importância da formação específica dos professores para atuar como supervisores de estágios de futuros professores, ou seja, “formadores de professores”, e a urgência em se pontuar elementos que compõem a base de conhecimento para o ensino do formador.

Palavras-chave: Professor-tutor-regente. Formador de Professores. Aprendizagem docente e Base do conhecimento.

ABSTRACT

This research investigated the learning faculty of experienced teachers who act as "guardians-rulers" in a "supervised" program developed by the Faculty of Education in UFSCar, in the distance, considering the perspectives of these professionals. Specifically, we would like to understand the changes in the knowledge base for teaching teachers of educational supervisors to act as placement of student teachers, tutors-regents from their participation program.

The literature that supports the study is based on studies of Mizukami (2002, 2004, 2006) and Shulman (1986, 1987, 2005) (knowledge base), Garcia (1999, 2002), Vaillant (2003, 2004), Reali (1995, 2009) (teacher trainer), Pepper and Lima (2002, 2006, 2008) (supervised) and the Distance education as a tool for training of trainers based on Rinaldi (2009), Reali (2009) among others who understand the teacher education as a field to be explored and improved constantly. Through a qualitative study a descriptive-analytical revealed the importance of specific training of teachers to act as supervisors stages of future teachers, or "teacher trainers", and the urgency to score elements that make up the base knowledge for teaching trainer.

Keywords: Teacher-Tutor-regent. Trainer. Teacher Learning and Teaching Knowledge Base.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações pessoais	56
Quadro 2 – Aprendizagens com o curso de formação	62
Quadro 3 – Aprendizagens com os estagiários	66
Quadro 4 – Aprendizagens para a função de tutor-regente	71
Quadro 5 – Comparação da função de tutor-regente com a docência	73
Quadro 6 – Necessidades formativas supridas com a vivência do estágio	81

SUMÁRIO

Introdução.....	9
1. Formador de professores, aprendizagem docente e educação a distância.....	16
1.1 Formador na escola: novas atribuições?.....	20
1.2 Aprendizagem docente, base de conhecimento e modelo de raciocínio pedagógico.....	24
1.3 Educação a distância e a formação de formadores na escola: um caminho possível	34
1.4 Pedagogia a distância e o Estágio Supervisionado: uma possibilidade na formação de professores, e por que não, de formadores.....	40
2. Caminhos Metodológicos.....	50
2.1 O Contexto da pesquisa e seus participantes.....	54
3. Aprendizagens, Base do Conhecimento e Processos de Raciocínio Pedagógico.....	58
3.1 Aprendizagens a partir do curso de formação e interação com as mentoras	59
3.2 Aprendizagens ocorridas a partir da orientação dos estagiários e para assumir a função de “tutor-regente”.....	66
3.3 Base de conhecimento dos Professores-Tutores Regentes e Processo de Raciocínio Pedagógico	77
4. Considerações finais	85
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXOS	97

Introdução

Nesta introdução, faremos uma retomada de nossa trajetória, visando recuperar os acontecimentos que permitiram chegar até esta pesquisa, compreendendo alguns acontecimentos significativos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho. Sabemos da importância das histórias familiares, sociais, profissionais e acadêmicas, e como essas histórias estão entrelaçadas e influenciam nossas decisões, tornando-se imprescindível compreendê-las.

A presente pesquisa nasce de um sentimento de curiosidade e de busca pela compreensão das novidades, que incidem justamente sobre esse novo personagem do cenário educacional brasileiro, que é o professor-tutor-regente.

Na verdade, toda essa trajetória, que envolve a docência e a pesquisa em nossa história, iniciou-se com o ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, em 1999. Foi nesse curso que entramos em contato com todo o processo de formação de professores e com a pesquisa como meio para o conhecimento e compreensão da realidade.

Além das aprendizagens próprias da licenciatura, desde o primeiro ano tivemos contato com o universo do ensino e aprendizagem, descobrindo com o Projeto “Ler é prazer: se Maomé não vai até a biblioteca...” desenvolvido pela Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos, nos anos de 1999 até 2002, que todo professor, independentemente dos anos de docência, está sempre aprendendo.

Já com essa experiência, pudemos observar que a aprendizagem da docência é um processo, o qual não depende exclusivamente das aprendizagens formais desenvolvidas nos ambientes escolares ou nos bancos da universidade, afinal, ao ler um livro para uma criança em um colchonete, em uma Unidade Básica de Saúde, principal atividade do referido projeto, aprendemos que é nosso dever respeitar as crianças para haver uma aproximação e com elas desenvolvermos o conhecimento.

Nessa mesma Universidade, também nos envolvemos com ambientes formais de aprendizagem da docência, que vão desde as aulas das diversas disciplinas aos trabalhos de pesquisa de iniciação científica, entre os quais destacamos a pesquisa intitulada “Quais saberes o CEFAM desenvolve?”, realizada a partir do Estágio

Curricular Supervisionado do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, no ano de 2001. Neste estágio, pudemos observar que além dos saberes formais desenvolvidos intencionalmente, por meio dos conteúdos escolhidos e pela forma como estes são trabalhados, há também aprendizagens diversas, que reforçam crenças pessoais em relação à docência e ao ensino e aprendizagem, como por exemplo, a visão de que as mulheres são naturalmente pacientes e preparadas para exercer o magistério.

Diante disso, foi possível verificar a importância do estágio como forma de permitir a aproximação de estudantes com a realidade, ou com a diversidade de realidades, desde que esta aproximação seja feita com a possibilidade de reflexão e de ponderação sobre nossas próprias atitudes.

A paixão pela descoberta e pela pesquisa sempre foi constante em nossa vida, entretanto, ao término do curso de Pedagogia, a vida pessoal ofereceu um caminho diferente do acadêmico. Devido à gravidez, precisamos optar pela inserção no mercado de trabalho e, em 2003, inicia-se nossa trajetória profissional como professora efetiva da Rede Municipal de Guáira, interior de São Paulo. Lecionando para séries iniciais do Ensino Fundamental, pudemos vivenciar as incertezas e as inseguranças que atravessam o início da docência, entrelaçadas com a vontade de inovar, de ensinar a todos, de realizar um bom trabalho. Neste período, o choro, o medo e a vontade de desistir foram constantes. Entretanto, permanecia a esperança, confirmando as constatações de Huberman (1992), sobre as fases da carreira docente.

Segundo o referido autor, o início da carreira docente tem sido situado entre o primeiro e o quarto anos de exercício docente. Esses professores iniciantes caracterizam-se “pela sobrevivência e pela descoberta”, sendo que “o aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente pelo “choque do real” (HUBERMAN, 1992, p. 39), no qual podemos observar “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação (...), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, as dificuldades em fazer face à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos” (Ibidem), entre outras. Nesta mesma fase também nos deparamos com a descoberta, que pode ser traduzida pelo entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação pela responsabilidade, a energia positiva, a esperança,

às vezes marcada por fantasias românticas sobre seu papel, e pelo otimismo em suas primeiras experiências com ensino nas escolas.

Enfim, no período inicial de inserção profissional, as aprendizagens foram constantes, enriquecidas pelo relacionamento com os alunos e com suas dificuldades, o que nos motivou a buscar respostas num curso de pós-graduação. Por isso, ainda em 2003, frequentamos o curso de pós-graduação em Educação Especial (curso *latu sensu*), afinal a inclusão era uma realidade que não tínhamos preparação necessária.

Diante dos desafios que o cotidiano da sala de aula impõe, procuramos realizar outros cursos de pós-graduação, buscando encontrar respostas nos conteúdos formais transmitidos. Já lecionando no Ensino Fundamental, no município de Barretos - interior de São Paulo -, em 2005, iniciamos o curso de Especialização em Alfabetização e Letramento. Em 2006, concluímos a pós-graduação em Gestão Escolar (curso *latu sensu*) e, em 2009, iniciamos o curso de Planejamento, Gestão e Implementação da Educação a Distância. Foi então que entramos em contato com uma realidade que se desenvolvia em nosso país, a Educação a Distância, uma modalidade que permitia a superação das distâncias físico-geográficas e temporais, possibilitando que pessoas em diferentes locais interagissem em tempos distintos e pudessem construir novas aprendizagens.

A Educação a Distância foi amplamente estudada na última pós-graduação mencionada e nela surge o interesse pessoal por um novo personagem: o tutor, que de acordo com pesquisa feita por Leal (2005, p. 2-3), pode ser definido como:

(...) aquele que instiga a participação do aluno evitando a desistência, o desencantamento pelo saber. Talvez aquele que possibilita a construção coletiva (...) é um educador a distância. Aquele que coordena a seleção de conteúdos, que discute as estratégias de aprendizagem, que suscita a criação de percursos acadêmicos, que problematiza o conhecimento, que estabelece o diálogo com o aluno, que media problemas de aprendizagem, sugere, instiga, acolhe.

Diante do interesse por esse assunto, em 2009 realizamos a monografia exigida pelo curso denominada *As competências do tutor essenciais para o bom desempenho do aluno em EaD*. Por meio deste trabalho, descobrimos que o tutor deve contar com algumas habilidades e competências, tais como: de gerenciamento, de aplicação de alguns recursos de informática (tecnológicos), pedagógicos e autoavaliativos, sem, contudo, menosprezar a afetividade, ou seja, a dimensão

socioafetiva.

Elaboramos uma proposta de pesquisa que, em 2010, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito para ingresso no Mestrado em Educação. Em 2011, já cursando o Mestrado entramos em contato com o Programa de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia, desenvolvido pela referida universidade, na modalidade a distância, no qual conhecemos o professor-tutor-regente, que é aquele professor experiente, cujo papel é receber um ou mais aluno-estagiário do curso em questão, visando à orientação e à aproximação desse estudante de pedagogia com a realidade. Para isso, esse professor terá formação específica, para agir como um supervisor de estágio, presencialmente, de forma efetiva e com qualidade, o que se justifica, tendo em vista as características específicas e inerentes desta modalidade de ensino, que conta com a distância física entre o professor da disciplina de estágio supervisionado e os alunos, a mediação das tecnologias da informação e a dispersão dos alunos em diferentes cidades e polos de apoio presencial. Com essa iniciativa objetiva-se promover um acompanhamento mais cuidadoso do licenciando em suas experiências de inserção e atuação nos contextos escolares.

Neste sentido, o professor-tutor-regente é preparado pela universidade para a tutoria do aluno-estudante, que será recebido em sua sala de aula onde atua, possibilitando o contato do licenciando com a escola pública. Diante dessa constatação, concordamos com Oliveira et al. (2010), quando afirmam que esse trabalho possui em sua gênese o desafio de construir parcerias entre uma universidade pública e escolas públicas, numa perspectiva de colaboração entre as instituições.

Assim, o professor-tutor-regente deve ser um professor experiente que possui uma base de conhecimento mais consolidada e que, conforme a literatura apresenta a característica de “ensinar de modo responsivo ao contexto, levando em conta as respostas dos alunos às diversas atividades propostas e são mais capazes de implementar alterações em suas ações em resposta a dicas do ambiente e necessidades dos alunos” (TANCREDI et al., 2006).

É importante destacar que, com a preocupação diante da formação adequada para desenvolver essa função, conforme enfatiza Oliveira et al. (2010), o professor-tutor-regente frequentará um curso de extensão na modalidade de Educação a

Distância, com 60 horas, oferecido e certificado pela UFSCar, com objetivo de formá-lo por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, para as atividades de supervisão/formação, o que configurará para muitos dos envolvidos um momento de aprendizagem diferenciada. Percebemos que a ação do professor-tutor-regente desenvolve-se frente à orientação e ao aconselhamento do aluno-estagiário, futuro professor; tornando-se assim, um formador de professores. Dessa maneira podemos concluir que os professores-tutores-regentes são “formadores de professores na escola”, conceito que será discutido na presente dissertação, logo no primeiro capítulo.

Ao considerar que a aprendizagem docente acontece de forma contínua, seria correto afirmar que os professores-tutores-regentes também estarão se desenvolvendo e aprendendo durante esse processo, seja pelo curso de extensão, e/ou pelo próprio contato e orientação com os alunos-estagiários.

A partir dessa situação, surge nossa questão de pesquisa: **quais aprendizagens são reveladas pelos tutores-regentes que participam do Programa de Estágio Curricular do curso de Pedagogia, desenvolvido no formato EaD, considerando sua formação e atuação? E ainda, quais contribuições a função de tutor-regente pode oferecer ao professor experiente, considerando a base de conhecimento docente e à constituição da base de conhecimento de um formador?**

Diante dessas questões de pesquisa, foi possível definir os objetivos que guiaram o presente trabalho:

- Identificar e analisar as aprendizagens docentes de tutores-regentes a partir de sua participação no programa de estágio supervisionado.
- Compreender as contribuições do programa estágio-supervisionado para a base do conhecimento dos professores experientes que participaram como tutores-regentes.
- Analisar as contribuições da participação de professores como tutores-regentes para suas práticas pedagógicas.
- Identificar as aprendizagens dos docentes e caracterizar a importância destas para o processo de desenvolvimento da docência, a partir da perspectiva de professores experientes.

- Apontar os elementos que poderiam compor a base de conhecimento de professores experientes que atuam como formadores de professores na escola.

Apresentada nossa trajetória, o problema da pesquisa e seus objetivos, mostraremos, a seguir, como esta dissertação foi estruturada.

Na introdução, como estamos fazendo, procuramos apresentar os caminhos para o delineamento desta pesquisa, a partir da recuperação da trajetória da autora. Em seguida, foram apresentados os objetivos e a justificativa do projeto, que resultou neste trabalho.

No capítulo 1, **Formador de Professores, Aprendizagem Docente e Educação a Distância**, realizamos uma revisão bibliográfica, focalizando no tema “formador na escola”, a partir da recuperação do significado e de algumas referências teóricas em relação a esta atividade e sua formação. De forma geral, podemos definir esse personagem como aquele profissional que atua direta ou indiretamente na formação de professores, visando aprendizagens e aperfeiçoamentos. Sobre a formação desse profissional, apontamos a escassez de programas voltados para essa finalidade e a lacuna de pesquisas que os consideram como sujeito de pesquisas. Nesse mesmo capítulo, procuramos discutir a aprendizagem docente, explorando a base de conhecimento e o modelo de raciocínio pedagógico de formadores. Em seguida, tratamos da Educação a Distância como ferramenta para a formação de professores e de formadores, dando destaque para o Programa de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido pela UFSCar.

No segundo capítulo, **Caminhos Metodológicos**, procuramos apresentar o percurso desenvolvido para a realização desta pesquisa, destacando o processo de construção da investigação, seus participantes, ferramentas de coleta e análise de dados utilizados para alcançar nossos objetivos.

No terceiro capítulo, denominado **Aprendizagens, Base do Conhecimento e Processos de Raciocínio Pedagógico**, procuramos apresentar e analisar os dados coletados na realização desta pesquisa focando sempre nas aprendizagens destacadas pelos professores-tutores-regentes e nas possíveis modificações indicadas por eles em sua base de conhecimento para o ensino, tendo em vista a sua participação no Programa de Estágio Curricular Supervisionado.

No último capítulo apresentamos nossas **Considerações Finais**, no qual procuramos tecer algumas conclusões e hipóteses a partir da análise realizada sob os dados coletados nesta pesquisa.

Em linhas gerais, é possível apontar a importância de iniciativas de formação de professores e de formadores, realizadas por meio de parcerias das universidades com a escola pública alcançada, nesse caso, com a consolidação do Estágio Curricular Supervisionado que apresentamos nesta pesquisa. Outro apontamento interessante diz respeito à possibilidade de novas aprendizagens que o professor da escola desenvolve ao atuar como tutor-regente. Também foi possível observar o desenvolvimento de componentes que possivelmente compreendem a base de conhecimento do formador de professores.

Enfim, com este trabalho esperamos contribuir para a discussão sobre formação de formadores de professores na escola, tanto no cenário educacional quanto no universo das literaturas especializadas, cujo espaço, em geral, é reduzido, ampliando a compreensão sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento profissional de formadores e sua base de conhecimento.

1. Formador de Professores, Aprendizagem Docente e Educação a Distância

Neste capítulo, pretendemos explorar, sem intenção de esgotá-las, as temáticas de aprendizagem docente de formadores de professores, a partir da análise de algumas referências teóricas. Desejamos, também, apresentar ideias sobre educação a distância, visando estabelecer um diálogo entre elas, as quais acreditamos que se completam, nos dias atuais, apontando para novas possibilidades e novos espaços formativos.

Iniciamos nosso trabalho destacando que, atualmente, o ensino no Brasil está carente de qualidade, principalmente se considerarmos a educação básica (ensino fundamental e médio). São muitos os problemas que atingem nosso sistema educacional e que levam a uma aprendizagem insatisfatória dos nossos alunos. Entretanto, sabemos que alguns desses problemas envolvem a formação do professor e, indiretamente, a atuação de seus formadores.

Em relação a essa questão, Libâneo (2010, p. 577) nos ensina que há diversos problemas na formação de professores, com destaque para o pedagógico-didático, que apresenta quatro aspectos:

- a) quais conteúdos contribuem para a formação das capacidades cognitivas dos alunos (conhecimento dos saberes disciplinares);
- b) como se organiza o conhecimento a ser trabalhado com os estudantes e como esse conhecimento pode ser melhor e mais eficazmente apropriado pelo aluno pela mediação (comunicação) do professor (conhecimento pedagógico do conteúdo);
- c) como o professor organiza e gere a sala de aula, especialmente as relações professor-alunos e as formas como planeja e estrutura as situações pedagógicas e de aprendizagem;
- d) como a escola deve ser organizada enquanto espaço de práticas socioculturais, pedagógicas e institucionais.

Considerando que o objetivo geral em relação à aprendizagem escolar dos nossos estudantes é a apresentação de desempenhos compatíveis com diretrizes definidas em níveis internacionais e/ou nacionais, podemos afirmar que ao final da escolarização básica eles devem ser competentes em ler e compreender diferentes conteúdos, escrever e pensar criticamente, construir e solucionar problemas - interpretando-os, sintetizar informações e expressar-se com proficiência, sabendo comunicar-se. Diante dessas expectativas, como postulamos anteriormente, os professores e, por consequência, os formadores de professores, ocupam papel

central, já que lidam diretamente¹ com os alunos, pois são responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que um bom ensino envolve diferentes processos e pressupõe a preparação para sua realização, por isso, é imprescindível uma formação docente sólida, visto que nem todos podem ensinar. De acordo com Tancredi et al. (2006), podemos observar a consolidação da ideia de que o bom ensino é mais complexo do que se imaginava. O ensino, conforme destacado por Tatto (1993 apud TANCREDI, 2006), “é uma mistura complexa de conhecimento do conteúdo específico, de conteúdo pedagógico e habilidades para ensinar alunos diversos, assim como o conhecimento e a compreensão do contexto no qual o ensino ocorre” (TATTO, 1993, p. 87).

A docência, como qualquer outra profissão, pressupõe saberes específicos, que envolvem não apenas o domínio do conteúdo especializado, mas uma vasta base de conhecimento, que será explicitada adiante. Sendo assim, uma atuação docente satisfatória está relacionada com a formação adequada, seja em nível de formação inicial, ou de formação continuada. Acreditamos que a docência pressupõe uma formação contínua e não pontual, bem como sabemos que nenhuma mudança na prática docente se sustenta apenas por uma determinação legal.

É importante destacar a análise de Nutti e Reali (2002, p. 40), quando essas afirmam que a tradução das políticas públicas de formação demanda um período de reflexão:

Diante da complexidade do processo de tradução das políticas ou projetos de superação do fracasso escolar para a prática, não se pode acreditar que a simples implementação das políticas irá garantir que essas sejam interpretadas e colocadas em prática pelo professor da maneira como são previstas pelos órgãos decisórios. (...) necessário que os professores tenham a oportunidade para refletir criticamente sobre a nova prática preconizada pelas reformas educacionais, sobre o que está sendo solicitado deles, sobre as alterações que precisam fazer em sua prática atual, para que consigam aprender a atuar de uma maneira nova.

Qualquer iniciativa de formação docente deve, segundo Nóvoa (1992, p. 26), “estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação

¹ No caso dos formadores de professores essa relação é indireta, pois estes se relacionam diretamente com os professores e não com os alunos.

participada”. Para esse autor, toda formação e mudança nas práticas docentes implica um investimento pessoal, pois o professor é uma pessoa, com seus sentimentos, suas crenças, seus conhecimentos, por isso é importante dar espaço “para a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (idem).

Nesse sentido, Garcia (2002, p. 32) nos alerta:

En otro tiempo uno se formaba para toda una vida, hoy día nos pasamos la vida formándonos. Y la formación se nos aparece como el dispositivo que empleamos para adaptar la formación de base que hemos adquirido (educación, secundaria, universitaria, profesional, etc.) a nuestras necesidades o las de la empresa en la que trabajemos.

Dessa forma, Garcia (2002) destaca a própria formação docente como um envolvimento de constantes aprendizagens, sendo essencial que essa formação seja de qualidade e significativa, e não “cursos pré-moldados”, nos quais não se consideram os conhecimentos, as crenças e os saberes dos professores.

Considerando a formação de professores da América Latina, Vaillant (2003, p. 1) declara a situação como preocupante, porque tem sido comum encontrar docentes “mal preparados, mal administrados e mal remunerados, sendo muito difícil esperar que façam um bom trabalho”. As constatações de Freitas (2007, p. 1204) em relação à formação de professores também são inquietantes e vão ao encontro daquelas descritas acima, pois segundo essa autora:

A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação.

Para Tancredi et al. (2006), essas deficiências nem sempre são percebidas pelos docentes e pouco tem sido exploradas a respeito dos formadores de professores e sua base de conhecimentos. Segundo as autoras, esse quadro se torna preocupante, pois há uma ausência de políticas voltadas aos formadores.

Quando focamos a formação inicial, compreendemos que essa é caracterizada como a primeira preparação formal, visando à aprendizagem da docência, que, segundo recomendação da Lei 9.394/96 (MEC, 1996) deve ser realizada somente em nível superior. Para Mello (2000), a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla que visa a profissionalização do professor, indispensável para a melhoria da educação básica em nosso país.

Entretanto, podemos notar a existência de problemas diversos, tanto nas instituições formativas, quanto nos próprios formadores de professores, devido à grande extensão territorial do Brasil, prejudicando a supervisão dos cursos de formação inicial, dificultando uma política satisfatória de promoção de processos de aprendizagem da docência de qualidade. Além disso, Tancredi et al. (2006) alertam que a situação piora porque a carreira e o salário não são atraentes e muitos futuros professores apresentam dúvidas quanto à permanência ou não de suas opções no magistério.

Podemos observar um “ciclo vicioso”, pois dentre os fatores responsáveis pela causa do fracasso escolar está a formação dos professores, que também enfrenta problemas de qualidade. Para nós, uma das soluções está associada à melhoria na formação dos professores, de forma a possibilitar o domínio do conteúdo específico trabalhado por cada professor, bem como a adoção de estratégias de ensino adequadas aos alunos, seu nível de desenvolvimento, as características sociais, culturais, os ritmos individuais de aprendizagem entre outras variáveis importantes nos processos de ensino e aprendizagem. Concordamos com Tancredi et al. (2006, p. 9), para quais “inegavelmente a qualidade do sistema educativo depende de seus professores e de suas práticas pedagógicas, que por sua vez relacionam-se aos processos formativos aos quais foram/são submetidos e que podem ter impactos sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos”.

Ou seja, os cursos de formação devem estar conectados com a realidade da educação, desenvolvendo meios para a superação das dificuldades e dos problemas da prática docente. Com essa proposta, Mello (2000) já afirmava a urgência em reformular a teoria e a prática na formação de professores no Brasil, urgência essa que está diretamente ligada à figura do formador de professores e ao planejamento de condições adequadas de formação.

A formação de professores pressupõe a presença de um “novo” personagem, que, de certa forma, atua diretamente na consolidação do saber docente. Esse

personagem é denominado, nesta pesquisa, como “formador de professores na escola”, o qual será discutido no próximo item.

1.1 Formador na escola: novas atribuições?

O “formador de professores na escola” é o foco principal desta dissertação, sendo encarado como o profissional que contribui e participa da formação inicial de futuros professores, como tutores da prática de ensino, ou seja, orientadores do estágio supervisionado. Entretanto, notamos que a definição de “formador” assume diferentes significados, conforme o contexto considerado.

Para Vaillant (2003, p. 22), falar de formador pressupõe “assumir um conceito de alta dispersão semântica”, pois este pode ser compreendido de diferentes modos:

Em primeiro lugar, pode-se entender que o formador é sinônimo de docente e nesse caso a formação de formadores abarcaria todo campo de conhecimento que se entende por formação de professores em seus diferentes níveis (...); Em segundo lugar, poderíamos entender o formador como o profissional que forma docentes (...) de diferentes níveis de ensino; Um caso especial (3º significado) desta denominação seria constituído por aqueles profissionais de ensino que participam da formação inicial de docentes como tutores de práticas; Uma quarta acepção para o termo formador: são os professores mentores que assessoram e orientam os professores iniciantes. O conceito de formador tem uma quinta acepção, dentro do âmbito escolar, o lançamento das reformas educativas trouxe consigo a disseminação de uma nova figura (...) os assessores de formação, (...) que desempenham atividades voltadas para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação permanente do professorado (VAILLANT, 2003, p. 23).

Quando observamos a realidade, confirmamos essa grande dispersão semântica no significado, pois a figura do formador assume, em diferentes contextos, atribuições também diferenciadas (GARCIA, 1999; VAILLANT, 2006), podendo ser diretor de escola, coordenador pedagógico, assessor de formação, supervisor de ensino etc.; mas podemos observar que todas estas atribuições, de certa forma, estão envolvidas com a formação dos docentes.

Neste sentido, asseveramos que o significado mais comum se refere ao formador de professores e pressupõe a própria experiência docente, pois de acordo com Vaillant (2003, p. 12) o formador:

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.

Observamos que a figura do formador em ação pode aparecer frequentemente vinculada à formação inicial, atuando em instituições de ensino formais (institutos superiores de educação e cursos universitários) e na escola de ensino básico, ou relacionada à formação continuada, que acontece em cursos específicos pós formação inicial, com diferentes formatos, ou cursos de atualização ou em serviços, que acontecem no contexto escolar.

Segundo Rinaldi (2008), os professores universitários atuantes nas faculdades e institutos superiores de educação, nos cursos de licenciaturas, são facilmente percebidos e reconhecidos como formadores de professores, fato este que notamos não ocorrer com os gestores que atuam diretamente na escola, e com os professores que orientam os estagiários.

Gostaríamos, neste momento, de destacar uma das acepções do termo formador de professores apresentada acima por Vaillant (2003) que também é nosso foco neste trabalho. Trata-se da figura do professor-tutor, que, segundo Garcia (1998), são aqueles professores em exercício, aos quais são atribuídos alunos estagiários e professores supervisores (professores da universidade), de forma que este possa orientar o estagiário em sua inserção prática.

A partir da apresentação das diversas funções do formador de professores, atualmente percebemos o crescimento do número dessas personagens educacionais, pois encontramos um aumento de políticas públicas relacionadas a formação continuada de professores. De acordo com Vaillant (2003), a ênfase observada nos últimos anos às atividades e aos programas de formação continuada deve-se ao reconhecimento, ao menos na América Latina, de que grande parte dos professores nessa região é mal formada, considerando a formação inicial, conforme apontado anteriormente. Os programas de formação continuada teriam, assim, como propósito “compensar qualquer coisa que falte aos docentes em termos de habilidades, motivação ou conhecimento” (Ibidem, p. 10).

Para Snoeckx (2003 apud RINALDI, 2008), podemos dizer que a função de formador está começando a se constituir. Segundo esse autor, o formador que atua na escola assume, de forma geral, uma “função transitória”, onde as pessoas são

afastadas de suas classes durante determinado período de tempo, embora haja casos de pessoas que assumiram a função por terem sido aprovadas em concurso público e, por isso, a assumirão em caráter efetivo, podendo se desenvolver profissionalmente de forma ampla.

É interessante observar que os profissionais que assumem a função de formador temporário geralmente recebem o convite para essa nova função por dominarem o conteúdo específico e se destacarem em suas atuações docentes. Estes últimos, via de regra, transitarão da função de professor para a de professor de professores, o que implica, segundo Le Boterf (1997 apud RINALDI 2009), mudanças em sua identidade, em seu repertório profissional e exige a aprendizagem de novos conteúdos, novas habilidades, saberes profissionais e competências, como é o caso dos professores-tutores-regentes, objeto desta pesquisa. Assim, afirmamos que essa mudança no repertório profissional constitui um dos nossos objetos de estudo.

Já em relação à formação do formador de professores, é importante destacar que há, em todo o Brasil, grande escassez na oferta de programas e cursos de formação direcionados aos formadores, principalmente se consideramos aqueles que atuam na formação de professores em serviço dentro do contexto escolar (DAL FORNO et al., 2009; TANCREDI et al., 2006). A título de exemplo, podemos apontar as capacitações promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, respectivamente, com os professores responsáveis pela condução do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Letra e Vida e GESTAR (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar). Entretanto, não há nenhum tipo de explicitação sobre o perfil profissional ou sobre a necessidade de formação pedagógica dos formadores (TANCREDI et al. 2006), o que vem ao encontro da grande lacuna que existe na literatura especializada em relação à formação do formador.

A formação dos formadores pode ser considerada, de acordo com Mizukami (2006, p. 3) “como um processo continuado de autoformação - envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais -, desenvolvidos em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores”.

Em sua pesquisa, Dal Forno et al. (2009, p. 6) afirma que a “formação dos formadores geralmente ocorre no local de trabalho e sem nenhuma certificação.”

Segundo suas observações, “a atuação de um formador se faz a partir de aprendizagens situadas, isto é, a partir de respostas a problemas gerados nos espaços de trabalho e da escola em que atua” (Ibidem, p. 6).

Em outras palavras, podemos observar que, em geral, o formador de professores se forma na prática, diante do enfrentamento de situações, não existindo nenhuma política consistente ou modelo formativo que vise à formação desse profissional tão necessário no contexto educacional.

Podemos afirmar que há algumas iniciativas pontuais frente à formação, como as citadas anteriormente, porém são eventos de curta duração e de pouco alcance, considerando o tamanho do Brasil, nas quais os conteúdos são definidos sem a participação direta dos professores e formadores, sem conseguir explorar as necessidades formativas desses e, por isso, não se relacionam aos currículos com os quais trabalham, o que dificulta a análise situada das práticas pedagógicas e a exploração e análise das concepções sobre ensino e aprendizagem que cada envolvido possui (SACRISTÁN, 1998; TANCREDI et al., 2006; RINALDI, 2008).

Diante desse panorama apresentado, é importante ressaltar que independentemente da especificidade do seu papel, formadores de professores assim como professores, devem possuir uma base de conhecimento para o ensino de forma que possam desempenhar bem sua função. E essa base de conhecimento pode ser desenvolvida a partir de programas de formação que são planejados visando às suas necessidades formativas em consonância com os objetivos educacionais considerados nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais estabelecidos pela federação.

Segundo pesquisas sobre o tema (SACRISTÁN, 1998; TANCREDI et al., 2006), podemos afirmar que a implementação de qualquer política pública de formação deve considerar os diferentes contextos educacionais, pois se trata, na realidade, de uma rede social complexa, com uma estrutura, uma vida ou cultura interna, que mantém relações particulares com o contexto externo.

Para Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), e sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, já que as informações teóricas serão significadas a partir das experiências e vivências de cada um, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, oferecendo condições para uma verdadeira formação.

Posto isso, é possível concluir que o “formador na escola” é um personagem que sempre esteve presente na formação de professores, porém, assume, na atual configuração educacional, uma presença maior no cenário escolar, levando-o a novas atribuições. Portanto, podemos observar que é fundamental compreender a base de conhecimento para o ensino do formador de professores, assim como as aprendizagens em torno da sua atuação docente em sala de aula. Temas que serão explorados no próximo item.

1.2 Aprendizagem docente, base de conhecimento e modelo de raciocínio pedagógico

Compreendemos por aprendizagem docente todo o universo de conhecimento profissional e pessoal construído pelo professor, visando a sua atuação e a sua profissionalização. A aprendizagem docente envolve os saberes formais e informais para a atuação escolar e os conhecimentos adquiridos com a vivência prática, com as relações propiciadas na realidade e com as diversas situações vivenciadas na escola.

É importante destacar que concordamos com Cole e Knowles (1993), pois compreendemos a aprendizagem da docência como um processo contínuo que começa antes da preparação formal nos cursos específicos e prossegue ao longo destes, atravessando toda a prática profissional. Segundo esses autores, a aprendizagem é influenciada por diferentes fatores: afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, bem como pelas crenças e pelos valores que cada indivíduo possui, pelo contexto em que está inserido, pelas trocas entre os pares e, principalmente, pelo modo como os professores analisam sua própria prática.

Podemos afirmar que a aprendizagem da docência demanda tempo, não se esgotando e não se iniciando apenas na formação “oficial” dos cursos específicos, pois sabemos que nenhum professor é uma “tabula rasa” ao adentrar em cursos de formação inicial, já que todo candidato a docente traz consigo crenças, valores e concepções escolares prévias à formação inicial, afinal todos possuem uma experiência escolar como alunos no ensino fundamental².

² Neste caso, referimo-nos ao ensino fundamental que compreende o 1º ao 9º ano da formação estudantil, pois até a Lei 9.394/96 a formação docente poderia ser realizada em cursos normais de nível Médio.

Conforme afirma Vaillant (2003, p. 26), “em primeiro lugar os docentes aprendem em sua trajetória escolar prévia. Quando um estudante ingressa na formação inicial, tem um histórico de escolarização com 14 anos”. Ou seja, mesmo que não possua conceitos formais sobre a docência, todo professor antes da preparação formal já possui a experiência de ser aluno.

Para Tancredi et al. (2006), a aprendizagem formal da docência requer recursos para que novas concepções, novos valores, novas técnicas sejam confrontadas com as que cada professor já possui e, dessa forma, possam comprovar sua eficácia na situação de atuação, permitindo revisões conceituais, entre elas, aquelas sobre o processo educacional e instrucional e sobre os suportes teóricos da própria atuação profissional.

É possível asseverar que toda aprendizagem docente incide diretamente na base de conhecimento de que o professor dispõe para executar seu trabalho. Conforme esclarece Shulman (1987), a base de conhecimento para a docência é composta por diferentes tipos de conhecimento, que sustentam as decisões e orientam a prática docente.

A base de conhecimento para o ensino consiste nas compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para o professor ou formador ensinar e atuar positivamente. Essa base não deve ser compreendida como sendo fixa e imutável, podendo ser alterada com novas compreensões, valores, habilidades, adquiridas em todo o percurso formativo.

É importante destacar que assim como os professores, os formadores de professores também possuem uma base de conhecimento para exercer sua função. Nesse sentido, podemos constatar, segundo pesquisa feita por Vaillant (2003), que atualmente há um interesse na América Latina em precisar a base de conhecimento que o docente necessita para ensinar, entretanto, quando nos referimos à base de conhecimento do formador de professores, encontramos uma lacuna, intensificada pela falta de pesquisas que a precise.

Mizukami (2006) afirma que é necessário o formador ter uma base de conhecimento sólida e flexível, de forma a planejar e oportunizar situações e experiências que levem o professor (ou futuro professor) a aprender a ensinar de diferentes formas para diferentes tipos de clientelas e contextos. Para a autora, a base de conhecimento é necessária para a inserção dos formadores diante das

diversas situações de ensino e aprendizagem encontradas nos diferentes contextos escolares.

A base de conhecimento para o ensino, de acordo com Shulman (1986, 1987), implica o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Esses conhecimentos devem ser compreendidos numa correlação ativa, uma vez que um se relaciona diretamente com o outro, de forma que o domínio de apenas um desses conhecimentos não garante a plena atuação docente. A seguir explicitaremos cada um desses itens.

• **Conhecimento de conteúdo específico**

Compreende o conhecimento específico do conteúdo a ser ensinado na série/ano letivo em que se leciona, ou seja, domínio dos conceitos básicos da área específica a ser ensinada pelo professor, envolvendo tanto o conhecimento de uma disciplina específica, quanto de sua estrutura. Nesse sentido, os docentes devem dominar mais do que simples fatos, termos e conceitos da disciplina que leciona, ele deve ter conhecimento sobre a organização e conexão das ideias, formas de pensar e de argumentar a construção do conhecimento dentro da disciplina, como também as relações de concepções externas à disciplina. Segundo autores como Vaillant e Garcia (2002) e Mizukami (2004), o conhecimento específico do conteúdo compreende dois tipos de conhecimento o substantivo³ e o sintético⁴.

Para Rinaldi (2009) é essencial, principalmente no caso de professores das séries iniciais (que lidam com diversos componentes curriculares), compreender como se configura o conhecimento do conteúdo específico, pois, aparentemente, esses professores apresentam um tipo de conhecimento funcional de difícil apreensão, já que são considerados especialistas nas diversas disciplinas do currículo do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é importante destacar que devido à relação entre formador e professores, compreendemos que o formador de

³ O conhecimento substantivo se constitui no corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos, as definições, as convenções e os procedimentos específicos, e inclui os paradigmas explicativos que são usados tanto para guiar um questionamento na área quanto para subsidiar o referencial teórico.

⁴ O conhecimento sintático completa o substantivo e se materializa no conhecimento em relação a questões como a validade, tendências, perspectivas e pesquisa no campo de sua especificidade (VAILLANT, 2003, p. 29, 30).

professores das séries iniciais também lida com os diversos componentes curriculares.

Já para Vaillant (2003), o conhecimento da matéria que se ensina é um componente inescapável para manejar com fluidez a disciplina em que se atua. A referida autora cita Buchmann (1984 apud VAILLANT, 2003, p. 29), a qual assinala que “conhecer algo nos permite ensiná-lo; e conhecer um conteúdo em profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo de forma geral”. Ainda de acordo com Vaillant (2003), o conhecimento de conteúdo específico é importante para formadores de professores já que determina o que vão ensinar e como explorar o conteúdo.

Mizukami (2006, p. 9), em artigo que discute as aprendizagens dos formadores, afirma que o conhecimento do conteúdo específico pode ser considerado como

eixo articulador da base de conhecimento para a docência e para a promoção de processos de raciocínio pedagógico ricos e flexíveis, possibilitando a compreensão das inter-relações entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e os contextos de aprendizagem dos alunos e dos professores, bem como das especificidades das diferentes séries e níveis de escolarização.

De forma geral, podemos observar que os diversos autores considerados destacam a importância do conhecimento do conteúdo específico, seja no caso do professor ou do formador de formador, pois se não há o domínio do conteúdo específico, pode-se incorrer num erro de formação. Entretanto, é importante destacar que o domínio do conteúdo específico, por si só, não garante o sucesso total no processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível de ensino. Ele é importante e necessário, mas não suficiente, pois os outros tipos de conhecimentos (conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo) também são importantes e a ele se correlacionam.

- **Conhecimento Pedagógico Geral**

Esse conhecimento indica a compreensão pedagógica geral necessária à docência, ou seja, transcende o domínio de uma área específica e inclui os conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, tais como objetivos e propósitos educacionais; conhecimentos dos alunos

do manejo de classe e de interação com os alunos; conhecimento de contextos educacionais (micro e macro), conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, e conhecimento do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e dos programas e materiais oficiais (MIZUKAMI, 2004, p. 67).

O conhecimento de conteúdo pedagógico em alguns trabalhos de Shulman (1986; 1987) dividido em subitens, entretanto, utilizaremos o reagrupamento feito por Borko e Putnam (1996), que incluem o conhecimento pedagógico geral de vários tipos de conhecimentos, o conhecimento de fins e metas da educação, o conhecimento de currículo, o conhecimento dos alunos o conhecimento de fundamentos educacionais, o conhecimento de políticas públicas e de outros tipos de conhecimentos relacionados à matéria. Segundo Van Driel et al. (1998 apud RINALDI, 2009, p. 44), podemos encarar o conhecimento do conteúdo pedagógico como um tipo específico do conhecimento prático ou do ofício, pois desenvolve-se a partir de interpretações dos professores e transformações do conhecimento da matéria no contexto da aprendizagem do aluno.

Conhecer o conteúdo pedagógico é importante para o formador de professores, pois permite o planejamento de forma coerente com o contexto e o conteúdo específico, considerando o conhecimento sobre o assunto a ser trabalhado, o tipo de aula (expositiva, discursiva, cooperativa etc.), os suportes textuais, as atividades propostas e a forma de interagir com os alunos. Entretanto, apesar de importante o domínio do conhecimento pedagógico não garante sozinho um ensino satisfatório.

- **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo**

Esse conhecimento refere-se à forma pela qual o professor compreende o conteúdo que ensina, ou seja, como o professor atua no conteúdo, visando à aprendizagem dos alunos. Podemos dizer que esse conteúdo é construído constantemente pelo professor, ao ensinar a matéria, ao vivenciar situações diferenciadas diante do conteúdo e refletir sobre as diferentes formas com que o mesmo conteúdo pode ser trabalhado e, conseqüentemente, ensinado e aprendido. Para Mizukami (2004), esse conhecimento é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base. Assim, o professor está constantemente desenvolvendo esse conteúdo, enriquecendo-o e

melhorando-o. Já o formador de professores tem no conhecimento pedagógico do conteúdo um repertório de experiência que lhe permite se aproximar da realidade docente.

De acordo com Shulman (1986, p. 9):

Dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo incluem-se para a maioria dos tópicos ensinados regularmente em um tema da área especificamente, a mais útil das representações dessas ideias, a mais poderosa analogia, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. As formas de representação de um assunto é que o tornam compreensível para os outros. Dado que não existem formas mais poderosas de representação, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, alguns que derivam de investigação, enquanto outros são originários de sabedoria da prática.

Em outras palavras, Shulman (1986) dá destaque para o repertório que o professor desenvolve ao ensinar um conteúdo ou oferecer uma disciplina, desenvolvimento que se intensifica principalmente na prática docente, no cotidiano escolar. Esse conhecimento depende do planejamento e atuação do professor e do formador de formadores, que pode constantemente aprender com sua própria prática e com as trocas com os colegas no decorrer das vivências formativas.

Para Mizukami (2004), o conhecimento pedagógico do conteúdo indica que a experiência do professor também é fonte de conhecimento, desde que esta seja repensada constantemente. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de autoria, pois este é aprendido no exercício profissional, e não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias etc. (MIZUKAMI, 2004, p. 67). É importante considerar que o conhecimento da experiência apesar de não ter sido destacado, nestas palavras, por Shulman, está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico.

Podemos destacar também que Shulman (1992 apud VAILLANT, 2003, p. 30) indica ser necessário que os professores construam “pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado pelos alunos”, e criem, assim, saberes próprios da dinâmica do ensino-aprendizagem (conhecimento pedagógico do conteúdo), pois na dinâmica da prática os professores têm conhecimento sobre como ensinar um determinado conteúdo e como os alunos o aprendem, vivenciando no cotidiano as dificuldades específicas dessa aprendizagem, as facilidades dos

alunos frente ao conceito trabalhado, bem como os pré-requisitos e as concepções prévias comuns. No caso dos formadores, essa vivência do cotidiano envolve principalmente a aprendizagem dos docentes e seus pensamentos.

É possível afirmar que o conhecimento pedagógico do conteúdo é influenciado tanto pelo conhecimento da matéria quanto pelo conhecimento pedagógico, emergindo e crescendo, quando professores transformam seu conhecimento do conteúdo específico para propósitos de ensino (TANCREDI, 2002). Porém, é importante esclarecer que este tipo de conhecimento não pode ser reduzido a um repertório de múltiplas representações da matéria, ele é caracterizado por uma forma de pensar que facilita a geração das transformações pedagógicas e, assim, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico (SHULMAN; WILSON; RICHERT, 1987, p. 115).

Consideramos que a análise e reflexão sobre sua própria prática constitui outro tipo de conhecimento relevante para os professores e para os formadores de formadores, pois, assim, podem avaliar os efeitos do ensino desenvolvido, refiná-lo e, conseqüentemente, melhorar o trabalho realizado, buscando um ensino voltado para as necessidades do contexto. Para realizar um ensino voltado aos alunos e suas necessidades, é essencial que os professores e seus formadores compreendam as diferenças culturais, de linguagem, de famílias, das comunidades, de gênero, da escolarização anterior etc., bem como pressuponham a identificação de estratégias que atinjam os alunos com maior eficiência e no caso dos formadores é necessário que seja capaz de converter esses conhecimentos em conhecimentos aprendidos pelos professores que o ensinam. Para isso, esses profissionais devem ser capazes de inquirir de maneira sensível e produtiva as experiências e compreensões dos alunos sobre os conteúdos específicos, favorecendo a interpretação e apropriação do currículo, construindo conhecimento pedagógico sobre o aprendiz, seja ele criança/adolescente ou adulto (no caso dos formadores de professores).

Quando assumimos a perspectiva dos formadores de professores, percebemos que o conhecimento pedagógico do conteúdo aparece como “elemento central dos saberes do formador” (VAILLANT, 2003, p. 30), pois “representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático correspondente ao modo de ensiná-la” (ibidem). Observamos também que o formador necessita conhecer o contexto e as necessidades dos professores, ou

seja, “onde e a quem se ensinar”. Os formadores terão de adaptar seu conhecimento geral da matéria aos estudantes e às condições particulares do instituto de formação” (Ibidem, p. 30). Vaillant (2003) denomina este último como um quarto componente do conhecimento dos formadores.

Neste contexto, acreditamos ser importante analisar a afirmação de Mizukami (2006), quando esta aponta alguns conhecimentos próprios dos formadores de professores, que não se esgotam em si mesmos. São eles:

- **Conhecimento dos contextos formativos escolares:** que se refere ao conhecimento do funcionamento da escola (dinâmicas, tempos, condições objetivas de trabalho do professor, organização do trabalho escolar, alunos e outros.)
- **Conhecimento de processos de aprendizagem da docência:** implica ter conhecimento de forma a reconhecer e explorar as concepções e teorias pessoais dos professores, visando reafirmá-las ou alterá-las.
- **Conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam:** implica conhecer para evitar distorções e/ou simplificações indevidas, quando transpostas para a sala de aula.

Ainda de acordo com Mizukami (2006), considerando os formadores, é importante desenvolver o **conhecimento de estratégias de desenvolvimento profissional** que permita a objetivação de crenças, valores e teorias pessoais, que tem influência direta na prática docente. Uma estratégia eficiente e poderosa, segundo a autora, são os casos de ensino, que permitem o estudo dos quadros referenciais dos docentes e de processos de construção do conhecimento pedagógico.

Esses outros conhecimentos, embora não explicitados na base de conhecimento divulgada por Shulman (1986), são essenciais para os saberes dos formadores. Entretanto, é importante destacar que a forma como esses conhecimentos se relacionam ainda permanece um mistério para os pesquisadores (SHULMAN; WILSON; RICHERT, 1987, p. 115).

Sabemos que os cursos específicos de formação inicial de professores deveriam trabalhar e desenvolver a base de conhecimento de maneira sólida, porém, com flexibilidade, já que esta deveria ser ampliada, complementada e modificada no cotidiano de trabalho, num processo de formação continuada.

O processo em que esses conhecimentos são construídos, ampliados e transformados foi denominado de *Modelo de Raciocínio Pedagógico*, desenvolvido por meio da trajetória docente, considerando as experiências pessoais teóricas e práticas, que são contínuas e diversas, podendo ser iniciadas antes da formação inicial.

Segundo Shulman, Wilson e Richert (1987), o *Modelo de Raciocínio Pedagógico* consiste em um processo que constrói os conhecimentos profissionais, por meio de raciocínio e ação ligado ao ato de ensinar, desenvolvido em seis aspectos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, nova compreensão, que serão explicitados a seguir.

A *compreensão*, que pode ser considerada a primeira etapa do Raciocínio Pedagógico, se refere ao entendimento das ideias e conceitos de um conteúdo, assim como à compreensão das estruturas e princípios que fundamentam esse conteúdo disciplinar. Essa compreensão envolve o processo de *transformação*, que é aquele no qual o professor procura transformar o conteúdo compreendido por ele de forma que possa ser ensinado. A *transformação* envolve outros subprocessos: a interpretação (que indica a revisão da compreensão do conteúdo específico a ser trabalhado), a representação (que se refere ao conjunto de ilustrações, esquemas explicativos, atividades, exemplos etc. de que o professor dispõe para facilitar o ensino e a aprendizagem dos seus alunos) e a adaptação (que trata do processo de ajustar o conteúdo às características específicas dos alunos em geral e do contexto, considerando as necessidades da clientela específica).

Já a *instrução ou aplicação* indica a etapa pela qual o professor opta e utiliza algumas estratégias visando o ensino do conteúdo. Consiste nos aspectos observáveis do comportamento do professor, como por exemplo, a forma de explicação, os questionamentos possíveis de serem utilizados, as discussões propostas, o manejo da sala etc. A *avaliação* ocorre em consonância com a instrução, em alguns momentos antes e em outros depois da instrução, referindo-se à observação da compreensão ou não dos estudantes em relação ao que foi apresentado. Os professores, neste processo, também avaliam seu trabalho, por meio da *reflexão*, que também é uma etapa do modelo de raciocínio pedagógico, no qual o professor tem a possibilidade de pensar e rever o seu ensino, avaliando todo o processo considerando o objetivo final: a aprendizagem dos estudantes. No

processo de reflexão, o professor tem a oportunidade de ponderar sobre a sua própria prática, reconstituindo os acontecimentos e as emoções vivenciadas.

A reflexão e a avaliação geram uma *nova compreensão*, que poderia ser considerada a fase final e possível inicial do modelo de raciocínio pedagógico, pois este acontece em um ciclo espiral. A nova compreensão surge a partir da experiência vivida, que gera enriquecimento e aperfeiçoamento. Contudo, é importante destacar que a nova compreensão não necessariamente pode surgir a partir de cada conteúdo ensinado, mas pode se desenvolver lentamente, com o decorrer das vivências e das reflexões sobre o ensino.

Contudo, é importante destacar que o ensino é um ato dinâmico, que deve ser planejado em situações enriquecedoras, porém, que não é completamente previsível, pois lida diretamente com seres humanos que estão suscetíveis a interferências diversas. Por esse motivo, o modelo de raciocínio pedagógico não deve ser encarado de forma estática e sequenciada, pois mesmo que o ideal seja a representação em espiral, o processo pode não ocorrer de forma tão padronizada.

Compreendendo a aprendizagem da docência e dos formadores como um processo contínuo e que ocorre, como expusemos anteriormente, pautado na relação do conhecimento com a experiência prática, consideramos que os programas de formação inicial e principalmente os programas de formação continuada devem estar adaptados às necessidades específicas dos professores, aos contextos e à realidade vivenciada.

Percebemos a importância de o formador ter conhecimento da aprendizagem do adulto, pois lida diretamente com professores adultos e, de certa forma, também lida indiretamente com os estudantes infantojuvenis. De acordo com a literatura especializada, a aprendizagem do adulto se volta mais diretamente ao prático que ao teórico (GARCIA, 1998; SCHOENFELD, 1997) e, portanto, à necessidade de dar resposta para os problemas enfrentados no dia a dia, sempre utilizando exemplos e esquemas práticos.

A problemática gira em torno da formação, com destaque para as lacunas dos cursos de formação, já que dificilmente os cursos de formação inicial podem e conseguem oferecer *todos* os elementos para construção desse repertório profissional de forma satisfatória, pela própria natureza do curso e pela própria natureza da profissão docente. Na verdade, quando nos centramos na formação do

professor-formador, como afirmamos anteriormente, não há iniciativas de formação suficiente que possam suprir a necessidade da base de conhecimento.

É importante reiterar que a verdadeira formação continuada não deve ocorrer apenas com os “cursos pré-moldados”, cujos programas e conteúdos são fixos e que não consideram a realidade, as expectativas e os objetivos dos cursistas. Sabemos que não é suficiente o domínio de novas estratégias de ensino, mas é importante que os cursos sejam orientados pela prática, de forma significativa, visando o rompimento com modelos e as crenças preconcebidas erroneamente, oferecendo oportunidade de reflexão a partir da experiência prática voltada para mudanças de interpretação, permitindo uma aprendizagem ativa e participativa (VAILLANT, 2003).

Sendo assim, e diante dos desafios frente à imensa extensão territorial do nosso país, surgem propostas formativas na educação, mais pontualmente, na modalidade de Educação a Distância, tal qual a experiência que será investigada neste trabalho. Diante disso, optamos por explanar e contextualizar essa modalidade de ensino, a partir do foco da formação de professores.

1.3 Educação a distância e a formação de formadores na escola: um caminho possível

Atualmente, é possível perceber o crescimento da EaD como uma modalidade de ensino que assume grande destaque no setor educacional, principalmente pelas possibilidades conquistadas devido ao desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Observamos que essa modalidade de ensino possibilita ao aluno promover a construção do conhecimento por meio de sua ação frente às situações didáticas planejadas e organizadas, contando com sua própria experiência, convivendo com a distância física, pois, entre as características da EaD, temos a separação física e temporal entre os participantes do processo de aprendizagem, já que a interação acontece em espaços geograficamente diferentes e em alguns momentos em tempos diferentes. Essa peculiaridade de espaços e tempos distintos é superada, nesta modalidade, pela interação intensa e comunicação virtual, potencializadas pelas diferentes ferramentas presentes no Ambiente Virtual que abriga os cursos.

Sob o aspecto da legalidade dessa modalidade, é pertinente notar que a EaD apresentou abrangência legal para sua implementação a partir da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Porém, só em 2005, com o Decreto 5.622, obteve-se respaldo legal e orientações no tocante à política de garantia de qualidade, segundo o documento intitulado Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do Ministério da Educação, publicado em 2007.

Segundo Moran (2007, p. 1),

A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação.

Diante das características da EaD, ressaltamos a importância da interação como forma de promover a aprendizagem, pois compartilhamos com Gouveia (2004, p. 2), para o qual “não é a tecnologia o elemento crucial, mas o que ela pode potencializar nas relações entre pessoas e (entre) pessoas e organização”. Esse mesmo autor destaca que vivenciamos a sociedade da informação:

É também uma Sociedade de Informação e Conhecimento – SIC (...). A informação, enquanto material de apoio à decisão e à ação, está sujeita a um enquadramento – contexto – que lhe dê valor e utilidade. O conhecimento, por ser, em grande parte, resultado da partilha coletiva de significados, é necessariamente construído em sociedade, promovendo valores como a colaboração, a partilha e a interação (...) (p. 3).

Note-se, portanto, que tecnologia e informação, embora constituam elementos essenciais dentro da configuração social de nossa atualidade, não podem ser consideradas como fatores isolados, que “falam por si mesmos”, mas como fatores de intermediação entre os indivíduos ou grupos que compõem uma sociedade. Assim, tecnologia e informação funcionam como “elo” para a construção do conhecimento coletivo.

A EaD deve possibilitar ao estudante, no processo de aprendizagem, uma teia de relações e inter-relações na comunicação com seus pares e com os sujeitos presentes no processo. Professores, tutores e estudantes fazem parte dessa rede. O processo de aprendizagem, que envolve conteúdos, metodologias, relação professor-estudante e avaliação, reflete-se em todos os envolvidos, possibilitando o desenvolvimento de todos como sujeitos autônomos.

Acreditamos que educar a distância também significa oferecer ao aluno referenciais teórico-práticos que levem à aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes que promovam o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, princípios gerais da educação como um todo.

Ao direcionarmos a análise para o âmbito educacional, visando à formação de modo mais específico, é possível perceber que na atual configuração social a informação constitui elemento central também para a educação-formação dos indivíduos, e, mais especificamente, para a formação de professores e para a formação de formadores de professores.

É importante esclarecermos que, normalmente, a “formação de formadores na escola” e a “formação de professores” são compreendidas como sendo semelhantes, afinal, são pensadas com objetivos sinônimos e considerando que há poucas iniciativas frente à “formação de formadores na escola”, faremos uma análise a partir dessa semelhança⁵.

Nesse sentido, podemos observar que no Brasil as iniciativas de formação docente em EaD, mediadas pela internet, iniciaram timidamente no final da década de 1990, com a oferta de cursos de extensão, de especialização e de graduação on-line.

Sob este aspecto, Neves (1998, p. 13) dá destaque para a responsabilidade da educação superior a distância na busca pela manutenção da qualidade da formação oferecida pelas universidades em nosso país, pois educar a distância não significa reduzir objetivos, pasteurizar conteúdos, simplificar conteúdos e currículos, e nem diminuir tempo de estudo e reflexão, pelo contrário, já que na modalidade de EaD os objetivos, os conteúdos e os currículos são semelhantes aos cursos presenciais, adicionando disciplinas introdutórias que preparam o estudante para essa modalidade.

Recentemente podemos citar, entre as políticas brasileiras, a criação, em 2006, da UAB - Universidade Aberta do Brasil, pelo Decreto 5.800/06, que institucionaliza os programas de formação de professores a distância e tem como objetivo “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e

⁵ Podemos citar como exemplo de formação de formadores na modalidade de Educação a Distância o programa “Escola de Gestores”, desenvolvido pelo Ministério da Educação a partir de 2005.

continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica” (MEC, Decreto 5.800/06, grifos nossos). Podemos afirmar, segundo Pimentel (2010), que o sistema UAB é o principal programa de fomento ao uso da modalidade a distância na educação superior.

Para Freitas (2007, p. 8, grifo nosso),

a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial, nos municípios, representa, sem dúvida, ruptura com os programas de formação a distância, de curta duração, de caráter mercadológico, que perduraram até pouco tempo em nosso país.

A autora faz referência à privatização da formação de professores e à falta de parâmetros de qualidade nestas formações de curta duração.

De acordo com Pimentel (2010), o programa UAB permite parceria com diversas universidades públicas, permitindo a expansão de seus campi por meio dos polos de apoio presencial e o aumento significativo do número de alunos, bem como a ampliação de formação de qualidade, destacando positivamente a grande expansão da EaD em nosso país.

Outra pesquisadora que estuda a EaD, Almeida (2008, p. 119), afirma que, além da UAB, podemos dar destaque para a existência e o desenvolvimento “de diversos programas intersetoriais e interministeriais, para a universalização do acesso à informação e inserção do Brasil na sociedade tecnológica”. A autora cita o Programa Inclusão Digital, responsável pelo Projeto Cidadão Conectado e pelo programa Um Computador por Aluno, que se expandiu nos últimos anos.

Quando analisamos as possibilidades da EaD na formação de professores, encontramos Belloni (2010), que defende a EaD para a formação de professores no Brasil, porque acredita nas possibilidades educativas que integra as TICs, bem como possibilita a ampla abrangência territorial que alcança.

Segundo Belloni (2010, p. 246), ao conseguir se formar na modalidade EaD, o professor terá conquistado domínio de algumas ferramentas digitais, de forma que possa se apropriar desses instrumentos e utilizá-los em sala de aula, permitindo, assim, que o aluno também possa aprender a utilizar tais ferramentas. Para ela,

parece lógico pensar que o professor formado em EaD conhece e domina as TIC, é usuário competente, crítico e criativo, capaz de ensinar as TIC, trabalhando e criando com elas, ou seja, estará mais sintonizado com as culturas jovens e mais preparado para lidar com a complexidade de sua prática pedagógica no contexto de uma sociedade tecnificada e globalizada.

De certa forma, a autora citada alega que é necessária uma mudança na formação tradicional que o professor estava tendo, uma formação que ignorava o papel das mídias nos processos de socialização e a importância dessa temática no atual cenário educacional. Para essa autora, é necessário que os professores sejam formados visando as crianças do século XXI, que possuem uma significativa influência das TIC, podendo, assim, “oferecer um ensino mais sintonizado com as culturas das novas gerações e com as demandas da sociedade” (BELLONI, 2010, p. 246). Sem dúvida, neste atual contexto, acreditamos que a formação de formadores se beneficiaria positivamente com o uso das TIC.

No entanto, a utilização das TIC na formação dos professores não altera diretamente o modelo com que esta é desenvolvida, já que é necessário optar por um modelo de formação que permita o desenvolvimento reflexivo do professor.

De modo amplo, podemos diferenciar dois grandes modelos de formação, o modelo da racionalidade técnica e o modelo da formação como um *continuum*, que procura identificar e trabalhar com as experiências e realidades dos professores, permitindo que a teoria seja vivenciada na prática.

O primeiro modelo de formação citado, o da racionalidade técnica, apoia-se na ideia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação na prática. Segundo este modelo, a atividade profissional consiste na resolução de problemas instrumentais de forma rigorosa por intermédio da aplicação da teoria. No entanto, embora essa lógica constitua um discurso teórico eficiente, pode ser posta em ação apenas em situações idealizadas de prática pedagógica (MIZUKAMI et al., 2002).

A afirmação de Ferreira (2006) é precisa quando argumenta que propostas curriculares construídas sem considerar as opiniões e experiências do professor em exercício tendem a fracassar. Nelas, o professor sente-se como um mero realizador de propostas desenvolvidas por outras pessoas. Para a autora, essa postura, de certo modo, sugere um desprestígio da profissão do professor.

Com o objetivo de superar o modelo de formação como racionalidade técnica, surge a concepção de formação docente como um *continuum*, que considera todo o processo, que se inicia antes da formação inicial e se prolonga por toda a vida em contínuo desenvolvimento, não se encerrando em uma única proposta (REALI et al., 1995).

A concepção de formação docente como um *continuum* tem como foco as necessidades e o desenvolvimento profissional do professor, entendido como um sujeito de conhecimento que reflete sobre sua própria prática. Neste modelo, são consideradas a história e as experiências pessoais e profissionais do professor, as quais influenciam e interferem diretamente em seu trabalho pedagógico. Trata-se, portanto, de um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que se desenvolve de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada professor.

Trata-se, pois, de uma formação que parte da realidade prática do professor. De acordo com Shulman (2005), o conhecimento potencialmente codificável, que pode ser adquirido a partir da sabedoria adquirida com a prática, é muito amplo. Desse modo, são importantes iniciativas de formação que considerem a realidade prática do professor e suas necessidades de formação.

Em um processo de formação onde se consideram as necessidades formativas docentes, o papel do professor é central. A partir do momento em que analisa, questiona e reflete sua própria prática, o professor torna-se um importante agente para a efetivação de intervenções, inovações e práticas alternativas para sua atuação pedagógica. Quando concebida como um trabalho reflexivo, a formação continuada possibilita a crítica sobre as práticas, sendo o professor o investigador de sua própria prática. Ao assumir esse papel, ele se torna autônomo, sensível e atento à complexidade do espaço em que está inserido.

Considerando que tais modelos fundamentam também as propostas de formação dos formadores, acreditamos que o modelo de formação como *continuum* pode e deve ser utilizado em propostas de formação desenvolvidas na modalidade à distância, pois permitiria que o professor-formador refletisse sua própria atuação. Segundo Rinaldi (2009), que desenvolveu uma proposta de formação para formadores na EaD, utilizando-se o modelo de formação como *continuum* a partir de uma abordagem de pesquisa construtiva-colaborativa, podemos observar pontos positivos, já que

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 com a realidade em que vive (RINALDI, 2009, p. 196).

Entre os diversos cursos de licenciatura desenvolvidos na modalidade a distância, destacamos o curso de Pedagogia, que, de certa forma, é um dos nossos focos neste trabalho, juntamente com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, que institui a atuação do “professor-tutor-regente”. Sendo assim, no próximo item, exploraremos suas características e sua configuração atual.

1.4 Pedagogia a distância e o Estágio Supervisionado: uma possibilidade na formação de professores, e por que não, de formadores

No Brasil, o curso superior de Pedagogia teve sua criação em 1939, pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190/39 apud TANURI, 2000, p. 14). Conforme relata Tanuri (2000), o curso era destinado à dupla função de formar bacharéis e licenciados, os primeiros para atuar como técnicos de educação, enquanto aos licenciados eram destinados à docência nos cursos normais.

Podemos afirmar que desde sua criação o curso de Pedagogia passou por diversas regulamentações, seguindo diferentes interesses políticos, assim como os diferentes modelos de formação já citados no item anterior⁶, até que em 2006 foi consubstanciada nos Pareceres CNE/CP 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP de 01/2006 as Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo, sobretudo, a destinação, a aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso.

Segundo o artigo 4º da resolução CNE/CP de 01/2006, o curso de Licenciatura em pedagogia destina-se “à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. Entretanto, no mesmo artigo, em seu parágrafo único,

⁶ Os modelos de formação de professores a que nos referimos são Modelo da Racionalidade Técnica e Modelo de Formação como *continuum*, trabalhados no subitem anterior deste mesmo capítulo.

podemos observar a consideração de que “as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; (...) de projetos e experiências educativas não-escolares; e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (CNE, 2006).

Compartilhamos com Aguiar et al. (2006, p. 6) a afirmação de que “abre-se, assim, amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos”. De forma geral, o curso de Pedagogia historicamente destinado à formação de especialista em educação, atualmente abrange também a formação de professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Considerando as transformações vivenciadas pela sociedade e a evolução das formas de comunicação e das tecnologias, observamos, principalmente a partir da primeira década do século XXI, um movimento de grande expansão em relação à criação e ao desenvolvimento dos cursos superiores oferecidos pela modalidade a distância. Neste sentido, sabemos que estimuladas pela política nacional da Universidade Aberta do Brasil (UAB), várias universidades e instituições de ensino superior abarcaram essa modalidade como via de formação de professores, principalmente por meio dos cursos de licenciatura, dentre os quais se encontra o curso de Pedagogia.

No bojo dessas inovações, cria-se, em 2008, o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância da Universidade Federal de São Carlos, que conforme consta em seu Projeto Pedagógico tem como objetivo formar professores para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, o que implica uma “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (Projeto Político do Curso de Pedagogia- UFSCar, 2007, p. 12).

De modo amplo, podemos afirmar que o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia a distância da UFSCar permite vislumbrar as questões anunciadas pelas

Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2006), consolidando uma formação de qualidade que propicie ao profissional oriundo deste curso:

- I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (PP - Pedagogia - UFSCar, 2007, p. 13).

Ainda segundo o Projeto Político do curso de Pedagogia da UFSCar no processo formativo é necessário ao o estudante:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino” (PP - Pedagogia - UFSCar, 2007, p. 13).

O objeto de trabalho específico do pedagogo formado pela UFSCar centra-se nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à educação escolar, sendo, por isso, a prática pedagógica o componente curricular central que permeia todo o processo de formação.

Diante disso, é possível afirmar que, segundo o perfil profissional traçado no Projeto Político-pedagógico do curso de Pedagogia da UFSCar na modalidade de EaD, o pedagogo deve ser um profissional competente, crítico, criativo e ético, apoiado no domínio de sólida fundamentação teórico-prática, construída a partir da busca permanente do conhecimento, reforçando-se a responsabilidade entre estudantes e professores no desenvolvimento de uma práxis educativa motivada pelo compromisso social e político com a formação do profissional socialmente engajado no seu tempo.

- **Fundamentos da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia-UAB/ UFSCar**

O curso de Pedagogia da UFSCar, oferecido na modalidade a distância, desenvolve-se tendo como base cinco eixos norteadores, que remetem à constituição do sujeito profissional e da cultura escolar nos diversos tempos e espaços e atuam como eixos articuladores das diferentes disciplinas. São eles:

- I: Cultura
- II: Elementos presentes no Processo de Ensino-Aprendizagem.
- III: A escola e os processos pedagógicos.
- IV: Os conteúdos das áreas de ensino na educação da criança: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.
- V: Experiências, pesquisa e práticas pedagógicas (PP - Pedagogia - UFSCar, 2007, p. 17-20).

Esses eixos são desenvolvidos ao longo do curso por meio de diferentes disciplinas sempre considerando o princípio básico da formação do Pedagogo na UFSCar, modalidade a distância, que contempla três dimensões organicamente relacionadas: docência, gestão democrática e pesquisa.

A docência se refere à identidade do Pedagogo no campo específico de intervenção profissional na prática social. Para isso, é importante considerar diferentes âmbitos da prática educativa; o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido no seu contexto; a percepção de problemas educativos e a sugestão de alternativas viáveis e interessantes às questões da qualidade do ensino.

Já a gestão democrática deve ser compreendida como processo político-administrativo pedagógico, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada.

A pesquisa encarada como princípio educativo, trata de questões que emergem da vivência e da reflexão, configurando-se como um exercício de organização e produção de conhecimentos aprendidos e permanentemente reelaborados (Projeto Político-Pedagógico - Pedagogia - UFSCar-2007).

O curso de Pedagogia da UFSCar está fundamentado numa perspectiva que visa superar a tendência do “currículo fragmentado” apontada por Gatti (2009). Segundo sua recente pesquisa, considerando a formação inicial de professores, encontramos “currículos que não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula.” (GATTI, 2009, p. 5). Focalizando nos cursos de Pedagogia, a pesquisadora observa que esses cursos “têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso (...) neles quase não se encontram disciplinas referentes aos conteúdos que devem ser ensinados na escola básica” (ibidem). Em relação aos estágios obrigatórios nas licenciaturas, Gatti (2009, p. 6) constata as “propostas curriculares sem planejamento e vinculação clara com os sistemas escolares e sem explicitar as suas formas de supervisão”, realidade está bem distante da proposta pedagógica na UFSCar.

Visando melhorar a formação inicial dos futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental, o referido curso de Pedagogia da UFSCar, desenvolve um Programa de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), em que um professor experiente recebe um ou alguns alunos-estagiários. O programa tem como propósito aproximar da universidade as escolas e professores que recebem o estagiário em suas salas de aula, como alternativa para minimizar as dificuldades ou limitações que um curso na modalidade a distância impõe ao acompanhamento estreito das atividades de estágio e prática de ensino pelos professores da universidade. Para isso, esse professor da escola recebe formação específica para agir como um supervisor de estágio, o que se justifica, tendo em vista que a modalidade implica a distância física e temporal entre o professor universitário da disciplina de estágio supervisionado e os alunos, a mediação das tecnologias da informação e a dispersão dos alunos em diferentes polos de apoio presencial. Esse professor experiente é chamado de professor-tutor-regente. Segundo Oliveira et al. (2010), esse trabalho possui em sua gênese o desafio de construir parcerias entre uma universidade pública e escolas públicas, numa perspectiva de colaboração entre as instituições.

Garcia (1999) também destaca esse personagem, que, na literatura especializada em geral, é denominado **professor tutor**, ou seja, aqueles professores em exercício, aos quais são atribuídos alunos estagiários e professores supervisores (professores da universidade).

Este professor-tutor-regente⁷ é um professor experiente que possui uma base de conhecimento mais ampla e sólida e que, conforme características apontadas pela literatura, trabalham de modo responsável de acordo com o contexto, considerando as respostas dos discentes às diversas atividades e tarefas propostas, sendo “capazes de implementar alterações em suas ações em resposta a dicas do ambiente e necessidades dos alunos” (TANCREDI et al., 2006).

Visando a formação adequada para desenvolver essa função, o professor-tutor-regente frequenta um curso de extensão, com objetivo de promover seu desenvolvimento profissional como supervisor e sua identidade de formador. Esse curso é oferecido pela UFSCar e mediatizado pelas tecnologias da informação, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, realizado em dois módulos formativos: o inicial e o continuado, que são conduzidos por especialistas da universidade. No módulo inicial, o professor-tutor-regente recebe uma formação introdutória para iniciar sua função, sendo preparado para receber o estagiário. Já durante o período de estágio, este professor-tutor-regente também recebe uma formação continuada, na qual suas ações em relação ao estagiário são acompanhadas.

Entre as funções do professor-tutor-regente, pode-se destacar, com base em Oliveira et al. (2010), o acompanhamento dos estagiários nas primeiras inserções profissionais e nas atividades realizadas em sala de aula, bem como o aconselhamento e orientação na realização de atividades previstas nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e de outras, localizando e sugerindo materiais, orientando suas práticas e a construção de soluções para os problemas pedagógicos escolares. Dessa forma, percebemos que a ação do professor-tutor-regente desenvolve-se frente à orientação e aconselhamento do aluno-estagiário, futuro professor.

Posto isso, é importante compreender o ECS como proposta de formação. Nesse sentido, é necessário destacar que o ECS está previsto legalmente, estando presente, entre outras fontes legais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (resolução CNE/CP 1/2002), nas quais é compreendido como um “conjunto de atividades de formação realizadas sob supervisão de docentes da instituição formadora e acompanhadas por profissionais,

⁷ Utilizamos “professor-tutor-regente”, pois é a denominação utilizada no Programa da Universidade Federal de São Carlos.

em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional” (BRASIL, 2002, p. 3).

De acordo com Pimenta e Lima (2008), o estágio é o momento destinado à aproximação do futuro professor com a realidade escolar para vivência e reflexão sobre ela, permitindo uma formação significativa. Para Oliveira et al. (2010), os alunos dos cursos de licenciatura precisam construir um repertório profissional composto de vários conhecimentos, o que pressupõe a necessidade de familiarizar-se com as características das escolas e com diversas práticas de ensino.

Alguns autores (PIMENTA, 2004; GARCIA, 1999) destacam que, historicamente na universidade o Estágio Curricular Supervisionado está envolto por reflexões e discussões, e carece de investimento, pois não se encara este como uma área de estudo que traz subjacente a ela uma teoria da formação. De forma geral, segundo Pimenta (2006), historicamente o estágio ou era compreendido como instrumentalização técnica ou como imitação de modelos, inserido dentro da perspectiva que produzia ou reforçava o distanciamento da teoria com a prática.

De forma geral, compreendemos que o estágio curricular supervisionado deve propiciar ao estagiário o desenvolvimento de habilidades profissionais por meio da qualificação necessária à sua área profissional, em nosso caso, à área de ensino. Tanto nos cursos a distância, como nos presenciais, os estágios devem preparar o estudante para a realidade complexa da educação.

A proposta do estágio nos cursos de formação de docentes deve propiciar um “passeio” ao universo profissional, uma interação entre os seus atores, um mergulho na realidade socioeconômica e cultural e no mundo de especificidades que compõem o ser criança.

Sob o ponto de vista de Andrade (2009, p. 29),

o estágio permite a integração da teoria e da prática – o encontro do geral com o particular, do conceitual com o concreto, do virtual com o real. É, portanto, o Estágio uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade, com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência – fazer bem o que lhe compete.

Nessa perspectiva, Pimenta (2006, p. 11, grifo nosso) afirma que o estágio deve ser encarado como “teoria e prática e não como teoria ou prática”. Para essa autora, a universidade é o espaço formativo da docência, por excelência, uma vez que não é tarefa simples a formação docente de qualidade, sendo necessário que a pesquisa seja considerada o caminho metodológico para esse fim, defendendo “o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio” (p. 14), superando a histórica separação entre teoria e prática.

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA, 2006, p. 14).

O estágio, nesta perspectiva, pode oferecer grandes aprendizagens tanto para o estagiário como para o professor que recebe esse estagiário, pois ambos poderão estar envolvidos numa vivência refletida.

A possibilidade do estágio supervisionado para o entendimento da prática pedagógica se constitui com a reflexão, na possibilidade de uma formação na reflexão e pela reflexão. Devemos pensar que a relação teoria-prática deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para a formação do docente, já que “o papel da teoria é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento (...)” (PIMENTA, 2006, p. 12).

Entre as críticas mais comuns frente a esse modelo encontra-se o risco de um possível “praticismo”, por isso Pimenta (2006, p. 19) defende a superação da “identidade necessária dos professores de reflexivos para a de **intelectuais críticos e reflexivos**”, que possui fundamentação teórica sólida que permita a compreensão das “restrições impostas pela prática institucional e pelo histórico social ao ensino, de modo a identificar o potencial transformador de práticas” (PIMENTA, 2006, p. 19, grifo nosso).

Neste contexto é necessário que o estágio (ECS) deixe de ser considerado apenas como um dos apêndices do currículo e passe a integrar o corpo de

conhecimentos do curso, permeando todas as disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese, ao final do curso.

Esta perspectiva vem ao encontro da proposta de formação executada pelo curso de Pedagogia da UFSCar na modalidade EaD, já que se consolida a partir da reflexão na e sobre a prática, pressupondo que a escola seja também um espaço de formação, tanto para o estagiário, futuro professor, como para o professor responsável pela sala de aula, que se torna um tutor-regente.

Portanto, o estágio deve ser um redimensionamento da prática pedagógica docente, permitindo que esta seja problematizada e refletida, e não um espaço de cópia da prática observada ou de instrumentalização prática que consolida o distanciamento da teoria com a prática. Sobre esse aspecto, Saviani (2008, p. 128) assevera:

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.

Em suma, a partir dessa perspectiva podemos afirmar que o estágio (ECS) consolidado pelo projeto da UFSCar, se constitui como um *lócus* essencial para o futuro docente e para o tutor-regente observar, intervir, refletir, compreender e ressignificar a prática pedagógica do ensino fundamental, conquistando aprendizagens e aprimorando a sua base de conhecimento.

Para Garcia (1999, p. 13), a situação de “prática de ensino não é somente uma ocasião para os alunos aprenderem a ensinar; representam também uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem para outros protagonistas: os professores tutores”. Ao receber o estagiário, o professor assume uma nova função, ele se torna um “formador de professores” e desenvolve-se diferentemente nessa nova função, já que deve ensinar os futuros professores alguns princípios e aspectos práticos da docência.

É correto afirmar que os professores-tutores-regentes estão aprendendo quando se preparam para receber o estagiário, bem como aprendem na interação com o estagiário, com as trocas e as explicitações sobre diversos assuntos

realizadas nesta orientação, ampliando assim, a sua própria base de conhecimento. Estas aprendizagens e a base de conhecimento se constituem o foco de nossa pesquisa e serão analisadas no Capítulo 3 desta dissertação.

No próximo capítulo faremos uma explanação dos caminhos metodológicos percorridos para a coleta de dados.

2. Caminhos Metodológicos

Para iniciar a descrição dos caminhos metodológicos percorridos na realização desta pesquisa, gostaríamos de citar um trecho de Duarte (2002, p. 141), que retrata com suavidade e precisão um dos significados que esse termo pode possuir:

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Optamos por destacar esse trecho, já que noção intenção foi compreender a vivência e as aprendizagens dos professores-tutores-regentes que aceitaram participar desta pesquisa.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, desenvolveu-se buscando a compreensão de um fenômeno educativo: a prática do professor-tutor-regente, considerando o significado que os sujeitos desta pesquisa deram a sua prática. No desenvolvimento da pesquisa obtivemos dados descritivos e explicativos obtidos pelo contato direto do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Diante dos dados coletados, pudemos realizar a análise pautada no referencial sobre a formação de professores, o qual considera que a aprendizagem da docência e o processo de tornar-se professor estão embasados em diversas experiências, conforme foi destacado no capítulo anterior.

A pesquisa de caráter qualitativo pauta-se na análise descritiva, interpretativa e explicativa do contexto ou do fenômeno, considerando o significado que as pessoas dão às coisas. As principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa (DIAS, 2000). Em nosso caso, os dados encontrados se referem às aprendizagens diante da participação como professor-tutor-regente no Programa de Estágio Supervisionado de Ensino da Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD, da Universidade Federal de São Carlos.

Este estudo foi realizado em diferentes etapas. No primeiro momento, elaboramos um questionário para que pudéssemos conhecer o perfil e os destaques que os professores-tutores-regentes realizavam frente à experiência vivenciada.

Optamos pelo questionário aberto por permitir a descrição individual da experiência considerada. A construção desse questionário pautou-se nos seguintes objetivos:

- Conhecer as contribuições para a prática pedagógica dos professores a partir da participação deles como “tutores-regentes”.
- Identificar as aprendizagens dos docentes a partir da participação de professores como “tutores-regentes”.
- Identificar as aprendizagens dos tutores-regentes e caracterizar a importância para o seu processo de desenvolvimento profissional da docência, a partir de sua perspectiva pessoal.

O referido procedimento de coleta foi organizado abordando as seguintes temáticas: a experiência no estágio, as aprendizagens como “tutor-regente” e a base de conhecimento. Após uma primeira versão, optamos pela realização de um teste para verificar se as questões elaboradas alcançavam nossos objetivos. Dessa forma, realizamos um pré-teste com três professoras da Educação Infantil que também assumiram a função de tutores-regentes. Optamos pelo teste ser realizado com professores-tutores da Educação Infantil devido à proximidade com o público-alvo de nossa pesquisa. O contato e a aplicação do questionário foram on-line, mediatizados pelas tecnologias da informação, ou seja, respondidos virtualmente. Após a realização do teste e das devidas correções chegamos à versão final (Anexo A).

Por fim, utilizando a plataforma Survey, que abrigou o questionário on-line, enviamos por e-mail o convite de participação e a carta de apresentação para todas as 40 professoras que assumiram a função de tutores-regentes no Estágio Curricular Supervisionado dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), não existindo neste momento nenhuma forma de seleção. É importante destacar que todos os participantes do programa são do sexo feminino, o que reafirma a feminização do magistério⁸, considerando principalmente os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil, pois segundo Gatti (2009), a presença das mulheres na educação varia segundo os níveis de escolaridade e a proporção delas

⁸ A feminização do magistério é estudada por diversos autores, dos quais destacamos Guacira Lopes Louro (1997), Belmira Oliveira Bueno (1998), Denice Barbara Catani (1977), Cláudia Pereira Vianna (1998), entre muitos outros. Segundo estes estudos, o processo de feminização é complexo e envolve interesses políticos e sociais que historicamente associaram o magistério às características femininas da maternidade e sensibilidade, contribuindo para a desvalorização da profissão.

é maior nos níveis mais baixos de escolarização, como podemos averiguar pelos dados do PNAD (2006): educação infantil (EI) 98%, ensino fundamental (EF) 88,3% e ensino médio (EM) 67% (GATTI, 2009).

O convite para responder ao questionário ficou disponível virtualmente por quase dois meses, do final de novembro 2011 até meados de janeiro de 2012. Entretanto, percebemos que o número de respostas ao convite foi insignificante, já que apenas quatro pessoas se manifestaram e responderam. Utilizamos uma nova estratégia e procuramos, após o período considerado, fazer novo contato individualmente com as professoras, utilizando o e-mail e o telefone. Com essa nova estratégia, conseguimos a participação de mais quatro professoras, que aceitaram responder o questionário e contribuir com a pesquisa. O critério de seleção dos participantes, nessa etapa, foi o de adesão, atingindo uma amostra de 20% dos professores que atuaram como tutor-regente.

É importante destacar que todas as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que evidenciava os objetivos e os riscos da participação.

Diante das respostas ao questionário realizamos a tabulação dos dados, considerando tanto as informações profissionais (formação básica, tempo de atuação na série, tipo de contrato de trabalho), como a experiência com estagiário(s) e as aprendizagens a partir da atuação como tutor-regente.

Em seguida, analisando os dados coletados, percebemos pontos concomitantes nas diferentes respostas dos participantes de nossa pesquisa. Esses pontos indicavam semelhanças significativas na aprendizagem dos tutores-regentes considerando a interação com estagiário(s) no estágio realizado. Observamos que essas semelhanças seguiam um padrão ligado à experiência e à formação do estagiário, pois, por exemplo, havia estagiário com experiência docente em outros níveis de ensino, uma vez que alguns estudantes do referido curso já possuíam licenciatura, bem como havia estagiário sem nenhuma experiência docente.

Dessa forma, observamos três diferentes grupos:

- Professores que receberam estagiário sem nenhuma experiência docente.
- Professores que receberam estagiários com experiência docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

- Professores que receberam estagiário com experiência docente nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Coordenação Pedagógica.

Diante desses perfis, elaboramos um roteiro de perguntas e selecionamos uma representante de cada perfil para a realização da entrevista. Optamos por realizá-la com apenas uma representante de cada perfil, pois esse instrumento permite um aprofundamento no foco da pesquisa, gerando um montante suficiente de dados. As entrevistas foram realizadas com três professoras que são identificadas neste trabalho pelas siglas PTr1, PTr8, PTr5. Todas as participantes foram convidadas a contribuir voluntariamente, também mediante assinatura do TCLE.

Nossos objetivos com essas entrevistas foram:

- Obter informações detalhadas sobre as aprendizagens docentes a partir da participação de professores como “tutores-regentes”.
- Caracterizar com detalhes as contribuições ou dificuldades encontradas na participação como “tutor-regente”, considerando as aprendizagens de cada participante.
- Compreender e descrever, com detalhes, a perspectiva das professoras participantes frente às aprendizagens e às modificações percebidas em sua base de conhecimento.

Para isso, as entrevistas (Anexo B) foram semiestruturadas e organizadas em diferentes blocos temáticos, que continham questões específicas que permitiram a observação de aspectos importantes para a pesquisa. Os blocos temáticos foram:

- Atuação docente e atuação como formadora de professores.
- As modificações na base de conhecimento.
- As aprendizagens significativas conquistadas a partir da participação no programa.

Por fim, realizamos a sistematização e triangulação dos dados coletados a partir do referencial considerado, procurando analisar e responder ao nosso interesse inicial sobre as aprendizagens docentes a partir da participação no

programa como “tutor-regente” e as modificações ou não na base de conhecimento, dialogando sempre com a revisão de literatura realizada sobre a temática.

2.1 O Contexto da pesquisa e seus participantes

O curso de Licenciatura em Pedagogia do Sistema UAB da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desenvolve o Programa de Estágio Supervisionado de Ensino, na modalidade EaD, desde 2007. Este programa cria o professor-tutor-regente e adota como plataforma de suporte o Moodle que permite a criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem próprio, conforme podemos verificar⁹. Seu objetivo é a formação de professores para o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Foram oferecidas inicialmente cerca de 500 vagas distribuídas em 10 polos de apoio presencial. Esses polos de apoio presencial objetivam oferecer suporte às atividades de formação nos cursos da UAB-UFSCar, seja de secretaria, avaliação ou de tutoria e interação. Os polos presenciais ficam nas cidades de Igarapava, SP; Itapevi, SP; Jales, SP; São José dos Campos, SP; São Carlos, SP; Apiaí, SP; Bálamo, SP; Jandira, SP; Itapeçerica da Serra, SP e Tarumã, SP. O curso tem previsão de duração de 4 anos, com uma carga horário total de 3.200 horas.

A disciplina Estágio Supervisionado de Ensino é dividida em quatro momentos durante o decorrer do curso, abrangendo do 5º ao 8º semestres. A presente pesquisa considerou a disciplina *Estágio Supervisionado de Ensino II*, com carga total de 105 horas, divididas em estudo e inserção prática, desenvolvida no segundo semestre de 2011, com a turma do ano de 2009, cujos alunos estavam matriculados nos seguintes polos de apoio presencial: Igarapava, São Carlos, Tarumã, Jandira, Apiaí, Itapeçerica da Serra e São José dos Campos.

A disciplina prevê em seu projeto pedagógico que os alunos sejam acompanhados por tutores de estágio, denominados professores-tutores-regentes, os quais farão o acompanhamento e a orientação dos estudantes em salas de aula.

Os professores-tutores-regentes são preparados por meio de um curso de extensão. Esse curso é denominado “Formação inicial para tutores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, com duração de 45 horas, realizado e

⁹ A plataforma pode ser acessada no seguinte endereço: <<http://ead.sead.ufscar.br>>.

certificado pela Universidade Federal de São Carlos, utilizando a Plataforma Moodle, no qual os professores-tutores-regentes são acompanhados virtualmente por mentores responsáveis pela sua formação. As mentoras, neste caso, são professoras reconhecidas socialmente e com vasta experiência que orientam e acompanham os professores-tutores-regentes durante o curso de formação e no acompanhamento do estagiário. O papel do mentor envolve a intervenção planejada visando à formação do tutor-regente e indiretamente a orientação do estagiário, já que também auxiliam no acompanhamento das atividades de estágio, ao orientar o professor-tutor-regente.

A formação envolve o aprofundamento de conteúdos teóricos, específicos e pedagógicos relacionados ao ensinar e ser professor em cada nível de ensino, bem como a apropriação de um repertório de novos conhecimentos e ações relacionados ao tornar-se formador de futuros professores, num segundo curso denominado “Acompanhamento de tutores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (90h).

O primeiro curso é introdutório e envolve dois momentos. Um primeiro voltado para conteúdos relacionados a lidar com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (Letramento Digital). Neste curso foram trabalhadas as orientações em relação ao Moodle ao uso do computador, a netiqueta¹⁰, a prática virtual e a organização do tempo para estudo e planejamento.

Já no segundo momento, focalizado nas interações a serem estabelecidas com o estagiário, os professores-tutores-regentes desenvolvem reflexões sobre a experiência de estágio, a formação docente e a aprendizagem, utilizando diferentes ferramentas, tais como fórum de discussão, diários reflexivos etc. Entre os conteúdos trabalhados, encontramos a “escola e construção do conhecimento”, “os saberes dos professores”, “a escola e a formação de professores”, “a colaboração entre tutor e estagiário”, a “aprendizagem da profissão docente e o formador de professores”, bem como os “indicadores de qualidade para o ensino fundamental-anos iniciais”.

Durante a realização do estágio, os professores-tutores-regentes podem tirar dúvida sobre a inserção do estagiário juntamente com seus mentores, uma vez que continuam acompanhados virtualmente, num curso de formação denominado de

¹⁰ Netiqueta se refere à forma recomendada (etiqueta) de se comunicar no ambiente Virtual de Aprendizagem.

“Acompanhamento para tutores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, com carga horária de 90h, iniciado uma semana antes da inserção do estagiário.

Explicitado o contexto da pesquisa, vamos conhecer os participantes. Como afirmamos anteriormente, participaram desta pesquisa oito professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, com formação em nível superior em diferentes cursos, conforme podemos observar na Tabela 1. Todas as participantes podem ser consideradas experientes, pois possuíam mais de 12 anos de experiência no magistério, sendo efetivas em seus cargos em instituições de ensino municipal ou estadual.

Como o questionário foi endereçado para todas as 40 professoras participantes do programa de Estágio Supervisionado de Ensino da Pedagogia da UFSCar do referido semestre, e considerando que este se desenvolve em diferentes polos de apoio presencial no Estado de São Paulo, obtivemos uma amostra bastante variada, considerando as cidades em que elas atuam, sendo a maioria de São Carlos, mas também uma parcela menor de Barretos, Brodoswi, Jaguariúna e Piracicaba, o que permitiu o conhecimento de diferentes realidades, confirmando uma das vantagens da EaD, qual seja a abrangência e diversificação geográfica.

No Quadro 1 podemos observar a tabulação desses dados:

Quadro 1 – Informações pessoais.

Identificação	Sexo	Tempo de docência	Formação	Cidade de atuação
PTr1¹¹	Feminino	12 anos	Pedagogia	São Carlos
PTr2	Feminino	13 anos	Pedagogia	Barretos
PTr3	Feminino	16 anos	Pedagogia	São Carlos
PTr4	Feminino	23 anos	Pedagogia	São Carlos
PTr5	Feminino	24 anos	Educação Física e Pedagogia	São Carlos
PTr6	Feminino	25 anos	Pedagogia	Piracicaba
PTr7	Feminino	26 anos	Pedagogia e Ciências Matemáticas	Jaguariúna
PTr8	Feminino	28 anos	Letras	Brodowski

Fonte: elaboração do autor.

¹¹ Optamos por identificar as professoras participantes com a sigla PT (Professor-tutor) de forma a preservar a identidade delas.

Conforme podemos observar, todas as participantes são do sexo feminino, o que confirma a tendência do magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental ser predominantemente feminino. Percebemos, ainda, que todas as participantes possuem formação universitária, o que confirma a regulamentação legal da necessidade de formação em nível superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96. O curso superior realizado pela maioria das participantes foi o de Pedagogia, sendo que apenas uma de nossas participantes não possuía formação neste curso.

As professoras-tutoras-regentes que participaram desta pesquisa demonstraram aprendizagens interessantes e trouxeram informações importantes que serão apresentadas e analisadas no próximo capítulo.

3. Aprendizagens, Base do Conhecimento e Processos de Raciocínio Pedagógico

Neste capítulo, são analisados os dados coletados para a realização desta pesquisa, procurando focar as aprendizagens das professoras-tutoras-regentes, nas mudanças em sua base de conhecimento e no processo em que professores transformam o conhecimento de sua prática em ensino (processo de raciocínio pedagógico).

Sabemos que é difícil definir a aprendizagem e mesmo quantificá-la, pois de forma geral, aprendizagem¹² envolve um processo de abstrações individuais e de significantes subjetivos.

Considerando a docência, compartilhamos com Cole e Knowles (1993), que essa aprendizagem se caracteriza como um processo contínuo, que pode ser inaugurada pela formação inicial ou por experiências formativas anteriores a ela. Assim, a aprendizagem docente se configura como os conhecimentos e habilidades que os professores adquiriram com estudo e com experiências cotidianas.

Nesta pesquisa, abordamos as aprendizagens considerando a perspectiva das “professoras-formadoras”, ressaltando que todas as oito participantes destacaram aprendizagens significativas a partir da experiência como tutores-regentes.

Para isso, consideramos todo o processo para a atuação como tutor-regente, o que significa considerar o período de formação oficial, a prática cotidiana e a interação com o estagiário. Dessa forma, para facilitar a apresentação dos dados dividimos as aprendizagens em modalidades diferentes considerando o contexto em que ocorreram. Assim, trabalhamos com dois grupos:

- As aprendizagens a partir do curso de formação e interação com as mentoras.
- As aprendizagens a partir da orientação dos estagiários e da atuação como tutor-regente.

Observamos que essas aprendizagens modificam e ampliam a base de conhecimento para o ensino que esses professores já possuíam, pois geram o aprimoramento de alguns conteúdos e a promoção de novos conhecimentos. Essa

¹² As definições de aprender, segundo o Dicionário Aurélio (1998, p. 54), são: “1. Tomar conhecimento de algo; 2. Reter na memória mediante o estudo, a observação ou a experiência (...)”.

relação entre as aprendizagens identificadas pelos professores-tutores-regentes e sua base de conhecimento também será analisada neste capítulo.

3.1 Aprendizagens a partir do curso de formação e interação com as mentoras

Para os participantes, as aprendizagens em torno do curso de formação se referem, de forma geral, ao primeiro contato destas com um curso na modalidade a distância, com as ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem e com o uso do computador. Essa aprendizagem foi citada por 4 professoras, ou seja, 50%. Outra aprendizagem amplamente citada se refere à tutoria para orientar os estagiários, item citado por 3 professoras, ou seja, por 37% dos sujeitos considerados neste trabalho. Além destas, foram identificadas aprendizagens em relação ao planejamento didático, a consideração da escola como espaço de formação, a alfabetização de crianças, a necessidade de prudência para fazer relatos escritos e as trocas com colegas de outras realidades.

Explorando essas informações nas entrevistas individuais pudemos compreender detalhes, uma vez que as professoras deram destaque para estas, conforme podemos acompanhar nos excertos a seguir:

“Para mim a primeira aprendizagem diz respeito ao estágio como conteúdo. Sobre o estágio eu posso destacar três pontos, que posso chamar de aprendizagem. A primeira foi em relação à retomada de conteúdos que já tinha visto no magistério e assim pudemos comparar, né, vemos como está a didática hoje e como era a didática antigamente, refrescando a memória. Lembrei de coisas que eu jamais iria lembrar se eu não fizesse o curso (...). Outra aprendizagem é enxergar e considerar a escola como um espaço de formação, já que nela podemos estar em constante formação, principalmente se pensamos e olhamos para a nossa própria prática. Na verdade, eu já havia ouvido falar da escola como espaço de formação, mas nós não tínhamos mecanismos para fazer isso, porque até que tentávamos discutir no HTP, mas não existia profundidade, sabe? Era um pouco superficial. (...) aprendi a usar a internet. Isso foi muito importante, porque eu já usava a internet, mas era para uso profissional, fazer pesquisa para as aulas; usar o correio eletrônico; todo dia eu dou uma checada no e-mail, aquela coisa básica! Hoje eu conheço algumas ferramentas do ambiente virtual AVA do Moodle, sei usar o fórum, o WIKI, o diário, etc. Nesse ponto, o relacionamento com a mentora me ajudou muito, pois eu nunca tive vergonha de perguntar o que não entendia. Logo que foi a parte do diário que nós tínhamos que fazer lá no WIKI, eu não sabia o que era, não sabia como ia acontecer a nossa troca, tinha que escrever juntos com os outros, eu me perdi no

programa, e a mentora foi muito solícita e me orientou e explicou, e eu me habituei até que fiquei “ferinha”.

Posso destacar como aprendizagem a questão de fazer um texto coletivamente, é aprendizagem porque eu nunca tinha feito isso, tinha que ler o que o colega escreveu e continuar de forma coerente, sem modificar a ideia que o colega inicial direcionou, compreender o pensamento do outro e dar sequência. Mas às vezes eu fico com medo de atrapalhar e colocar outra ideia e de ser mal interpretada, ou o contrário.

(...) O que me surpreendeu foi o meu aprendizado com a renovação mesmo, de sair do lugar cômodo, é começar a refletir outra vez muita coisa, de como era antes e como é agora” (PTr6 - entrevista).

“Eu acho assim, o curso foi muito bom, eu estava enferrujada, porque havia muito tempo que eu não estudava, foi um desafio para mim, e você sabe como é difícil, na hora de fazer um diário reflexivo, na hora de relatar sobre um texto, para mim era muito difícil (...)

Desde o início, no letramento digital, eu não sabia nada, por exemplo, não me lembro o nome, mas era um texto que falava algumas dicas de como se portar na internet, como por exemplo, não escrever de letra maiúscula porque tá gritando. **NETIQUETA?** Isso mesmo, verdade! Ali eu aprendi muito, porque eu nunca imaginei que teria uma regra de etiqueta na internet, tanto é que em outro curso que eu fiz, muitas professoras falavam assim: “Nossa Rosana, mas você escreve tudo bem? Como vai?” Isso foi uma aprendizagem do letramento digital.

Também aprendi sobre o tema do planejamento, porque a gente sabe que é necessário, mas não faz de forma tão sistemática, e eu pude ver que por mais que eu dou aula há muito tempo no primeiro ano é importante realizar o planejamento, porque cada turma é diferente da outra, eu mesma não serei a mesma, porque devido à rotina muitas coisas fazemos mecanicamente, sem pensar no porquê estaríamos fazendo. Mas com o planejamento a aula corre muito melhor. Tudo o que veio foi importante, acrescentou...” (PTr2 - entrevista).

“Olha, com o curso de formação, pude aprender muito com os textos que temos que ler, relembando a teoria, por exemplo, sobre o letramento. Aprendi com a troca de informações com professores de outros lugares, no qual acabo tendo contato com outras realidades. Outra aprendizagem que o curso me proporcionou foi a reflexão sistemática sobre a prática mesmo né, por exemplo: “Como você tutor está agindo em sala de aula?”, “o que você está refletindo com seu estagiário?”, “O que você tutor está refletindo sobre a sua própria prática?”. Isso é uma coisa muito interessante, porque eu, de certa forma fazia, porém não era tão sistemático, não era diário, por causa da correria do dia a dia, e com o curso tive que fazer o registro do dia, repensando o seu dia, observando o que você achou que não foi legal, o que foi legal, o que você trocou com o estagiário que foi benéfico para você, toda a reflexão gira em torno da nossa prática. Então, eu acho que as maiores aprendizagens foram essas: da troca com as pessoas e da reflexão mesmo.

(...) Já tenho experiência virtual e conhecia algumas ferramentas, também tenho algumas habilidades com a internet e suas ferramentas” (PTr1- entrevista).

Observando os relatos das professoras-tutoras-regentes, podemos perceber o quão significativo foi para elas o curso de formação inicial denominado “Letramento Digital” e o curso de “Acompanhamento”, que, de acordo com os relatos, puderam aprender não apenas a lidar com o ambiente virtual e com a modalidade EaD, como também com os estagiários, e a forma como se portar para ser uma tutora-regente.

Em relação às aprendizagens específicas para a modalidade de EaD, cabe ressaltar uma das respostas dadas (PTr2) que destaca a Netiqueta como um conteúdo aprendido no curso realizado, pois segundo essa participante o domínio da Netiqueta era necessário no relacionamento virtual. Destacamos também as aprendizagens decorrentes do contato com as ferramentas típicas desta modalidade de ensino, como é o caso do uso da Wiki¹³ e dos Fóruns de discussões¹⁴ e, ainda, o conhecimento de novos sites educativos. Dessa forma, observamos que a Educação a Distância necessita de conhecimentos específicos que permitem a interação virtual, conhecimentos estes que se configuraram em aprendizagem e foram destacados por algumas das participantes desta pesquisa.

Ortiz (2010), ao estudar os espaços de interação no processo de formação de professores, afirma que a participação ativa implica, nesse contexto, partilhar e trocar opiniões, associar, estabelecer relações, rejeitar e conflitar ideias a partir de dados, fatos ou situações (ORTIZ, 2010, p. 31). Ou seja, a interação virtual prevê conhecimentos específicos.

É interessante destacar que, mesmo considerando aquelas que já possuem experiência com a modalidade de Educação a Distância, como foi o caso da PTr1, os cursos tiveram importância devido à orientação em relação à preparação para assumir a função de tutor-regente.

Nesse sentido, podemos abordar as aprendizagens iniciadas pela possibilidade da leitura de textos e do estudo de temas e assuntos educacionais que em muitos momentos são esquecidos no cotidiano escolar, mas que são essenciais para a atuação do tutor-regente, como por exemplo, a alfabetização. Para ilustrar essas aprendizagens entre os temas destacados, como Letramento, Alfabetização,

¹³ Wiki é uma ferramenta disponível na maioria dos ambientes virtuais de aprendizagem, utilizada para a construção de texto e/ou documentos em formato html que são produzidos colaborativamente no próprio ambiente virtual.

¹⁴ Fórum de discussão se refere à ferramenta presente nos cursos de EaD criada para possibilitar a troca de informações e comentários acerca de um assunto ou texto e, assim, estabelecer um diálogo coletivo nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Histórico do estágio curricular, gostaríamos de destacar o *planejamento didático* e a *avaliação diária* das aulas.

É interessante observar que de acordo com os depoimentos das professoras-tutoras-regentes coletados, a rotina muitas vezes “atropela” e torna mecânicas ações que devem ser sistematizadas para a atuação e ensino dos estagiários. Entre essas ações encontramos o planejamento sistemático e a avaliação da aulas.

Citando a PTr2, vemos que há consciência que o planejamento é importante, mas este não acontece de forma sistemática: *“eu pude ver que por mais que eu dou aula há muito tempo no primeiro ano é importante realizar o planejamento, porque cada turma é diferente da outra, eu mesma não serei a mesma, porque, devido à rotina, muitas coisas fazemos mecanicamente, sem pensar no porque estaríamos fazendo.”* A PTr1 também faz referência à necessidade de sistematização, porém em relação à avaliação diária: *“porque eu, de certa forma fazia, porém, não era tão sistemático, não era diário, por causa da correria, do dia a dia, e com o curso tive que fazer o registro do dia, repensando o meu dia, observando o que eu achei que não foi legal, o que foi legal”*.

De forma geral, podemos observar que nas respostas ao questionário a maioria das professoras-tutoras-regentes citou a sistematização das ações cotidianas como uma aprendizagem propiciada pelo curso e pela função do tutor-regente devido à necessidade de orientar o estagiário. Veja no Quadro 2 alguns trechos em relação a isso:

Quadro 2 – Aprendizagens com o curso de formação.

PTr1	“A sistematizar mais meus conhecimentos, ou seja, organizá-los e ordená-los melhor, pois precisava explicar, tirar dúvidas. Então as tarefas que fazia de forma automática por conta da experiência, precisavam ser pensadas para que eles (estagiários) compreendessem meus objetivos (...).”
PTr2	“Aprendi a valorizar mais o planejamento e a sistematizar a minha rotina escolar.”
PTr3	“Aprendi a me organizar melhor para receber os estagiários, a orientá-los melhor (...).”
PTr4	“O curso de formação de tutores nos faz refletir sobre nossa ação cotidiana, que na correria do dia a dia acabamos não fazendo (...).”
PTr5	“Consegui refletir sobre a minha prática docente e pude observar que preciso ter embasamento teórico e sistematizar para ajudar os futuros professores”
PTr6	Não há citação nesse aspecto.

PTr7 “Com o passar do tempo, as coisas acabaram se tornando rotineiras e pouco cuidadas. Com a possibilidade de ter que estudar para poder me atualizar em relação ao estagiário, tomei mais fôlego.”

PTr8 “Aprendi regras e conceitos que com o passar dos anos a gente vai deixando de lado e que é preciso ser consideradas sempre (...).”

Fonte: elaboração do autor.

Percebemos que as professoras-tutoras-regentes, de modo geral, destacam a necessidade do “pensar” sobre a sua ação cotidiana para que possam explicar e orientar seus estagiários. Acompanhemos a fala da PTr1 a esse respeito:

“(...) (há) também a sistematização de meu conhecimento também porque muitas coisas eu fazia no automático, devido à rotina do dia a dia, eu já estou cerca de 6 anos na mesma série, então eu tive que parar e pensar “por que eu to fazendo isso”? Porque eu vou ter que explicar para os estagiário o motivo de minhas escolhas, porque esse processo ocorre primeiro, depois o outro; porque é melhor seguir esse caminho e não outro. Isso foi bem interessante, valeu a pena. Eu aprendi a fazer o relato detalhado de como seria a minha aula”.

A aprendizagem do relato detalhado da aula e da sistematização teve contribuição direta das mentoras, que pelo que podemos acompanhar nos depoimentos e respostas, tiveram grande importância na formação das professoras-tutoras-regentes. Essas profissionais acompanharam todo o processo, atuando diretamente com as professoras, orientando no uso correto das ferramentas virtuais disponíveis no AVA, na atuação como tutores de estágio e, principalmente, instigando-as em suas reflexões pessoais, nos registros e na participação dos fóruns de discussão. Percebemos que as orientações diretas que eram realizadas pelas correções das tarefas, o que se denomina de “devolutivas”, foram importantes instrumentos usados pelas mentoras para se aproximarem e fazerem as intervenções pedagógicas necessárias, realizando uma orientação individual que partia das necessidades de cada professor-tutor-regente. Sob esses aspectos, podemos citar diferentes respostas que ilustram as aprendizagens com as mentoras, todas elas detalhadas nas entrevistas:

“Eu me sentia sempre apoiada, às vezes eu tinha dúvida nos textos que tínhamos que escrever, aí ela me dava um caminho, me orientava na resolução da tarefa, mostrando o que eu poderia fazer. Também aprendi muito com as devolutivas da tarefa porque as mentoras

sempre explicavam onde estava o nosso erro, assim, acho que aprendi também como meus próprios erros e com as orientações dadas por ela. As devolutivas sempre permitiam que eu enxergasse o meu erro de forma diferente e, por isso, sempre procurava evitar cometer esse erro novamente. Outra coisa é em relação à Wiki, eu nunca me imaginaria escrevendo um texto on-line, eu me apavorei, então, ela (a mentora) vinha me estimulando, orientando, eu me sentia melhor e conseguia acompanhar. O apoio que elas dão é fundamental” (PTr2- entrevista).

“Ela (a mentora) sempre me orientava, por exemplo, no início do relato, onde eu explicitava a aula, ela observou que eu estava sendo muito descritiva a nível da aula, e ela me dizia que não era apenas a descrição, ela queria também as minhas reflexões pessoais, e junto com o estagiário, por que é esse o seu papel como tutora. Então eu acho que ela atuava na orientação mesmo e isso fazia com que eu aprendesse a refletir e também a ter um olhar diferenciado para a minha prática, me ajudava a focar o assunto que você tem que estar relatando ali. E aprendi também com as impressões dela em relação à minha prática” (PTr1 - entrevista).

Podemos destacar, ainda, algumas respostas dadas no questionário, como: *“aprendi a preencher relatórios, o uso correto de campos necessários na plataforma”* (PTr8, questionário); *“resgate de alguns conceitos e aprendizagens de outros conceitos, como a escola ser um espaço formativo”* (PTr6, questionário).

Neste sentido, gostaríamos de destacar essa fala da PTr6, em relação à escola como espaço de formação. Para isso, nos pautamos em Barroso (1997), segundo o qual as instituições escolares formam não apenas alunos, como também os professores por meio de suas ações e decisões. Esta perspectiva da escola como espaço de formação é compreendida por diversos pesquisadores, tais como Canário (1998) Grigoli (2008), Foster e Fonseca (2008), entre outros, que defendem que a escola deve construir ou estimular mecanismos que permitam a reflexão sobre o seu cotidiano, sobre a prática docente. Esse aspecto fica claro quando focamos a fala da professora-tutora-regente considerada, no momento em que afirma: *“seria bom se essa parceria fosse uma prática de toda universidade e, principalmente, para que a universidade ficasse próxima da escola, investindo na formação dos professores e aproveitando o espaço para refletir sobre a prática”* (PTr6 - entrevista).

Diante disso, podemos afirmar que a experiência desenvolvida por meio da parceria da UFSCar com as instituições escolares públicas que aceitaram receber estagiários permitiu efetivamente que a escola se constituísse como um espaço de formação, tanto para o estagiário, como para o professor que se assumiu como tutor-regente. Este aspecto deve ser considerado como fator positivo, pois permitiu

uma parceria maior entre a universidade e a escola, construindo um espaço formativo próximo ao denominado “terceiro espaço”. O “terceiro espaço” ou espaço híbrido é um conceito utilizado por Zeichner (2010) para definir os espaços que conectam o conhecimento prático e o acadêmico,

Los terceros espacios implican el rechazo de binarios como el conocimiento práctico y académico, y teoría y práctica, y suponen la integración de lo que a menudo se ve como discursos en competencia en nuevas vías: la perspectiva de o una cosa/a la otra se transforma en un punto de vista de ambos/también (ZEICHNER, 2010, p. 131).

Da mesma forma podemos apontar o programa de estágio supervisionado da UFSCar, considerado nesta pesquisa, como um exemplo de “terceiro espaço”, já que reúne em torno de um mesmo objetivo a universidade e os educadores das escolas, o conhecimento prático com o acadêmico, criando novas formas de melhorar a aprendizagem dos futuros professores. Para Zeichner (2010), esta parceria pode “llevar las habilidades del académico universitario a los educadores de primaria” (ZEICHNER, 2010, p. 132).

Em suma, é possível afirmar, com base nos trechos das entrevistas e nos questionários respondidos pelas professoras-tutoras-regentes, a importância da realização de cursos de formação que preparam o professor para receber o estagiário, tornando essa experiência uma forma de aprendizagem para a própria docência, pois permite que os professores organizem sua ação, seus objetivos para receber os estagiários.

Outro ponto que gostaríamos de focar em relação a essas aprendizagens diz respeito à possibilidade do desenvolvimento de uma atitude reflexiva em relação à sua prática, pois o curso de formação considerado ofereceu oportunidade de rever a sua prática docente sob a ótica da formação de professores.

Entretanto, as aprendizagens a partir da atuação como tutores regentes não se reduzem apenas aos cursos de formação, já que os professores-tutores-regentes afirmam que aprenderam também com seus estagiários e com o desenvolvimento da função de tutor-regente. Essas aprendizagens serão exploradas a seguir.

3.2 Aprendizagens ocorridas a partir da orientação dos estagiários e para assumir a função de tutor-regente

Como afirmamos anteriormente, podemos observar que a maioria das participantes do referido programa de estágios afirmaram que obtiveram aprendizagens em relação à interação com os estagiários. Em geral, essas aprendizagens foram referentes à própria docência das séries iniciais como podemos acompanhar no Quadro 3:

Quadro 3 – Aprendizagens com os estagiários (trechos do questionário).

PTTr1	“O fato de ter contato com professores de áreas específicas também foi extremamente rico, pois pontos de vistas e outros olhares foram direcionados. Percebi que não preciso saber tudo - é o que todo professor supõe - e que você ter apoio de outras pessoas é muito bom, pois acontece a partilha, a troca de experiências, o que você faz com os maiores que posso fazer com os menores? Como adaptar? Como demonstrar? O que eles (pequenos) vão entender? O ponto de vista é o mesmo? Realmente a troca foi muito grande de ambas as partes.
PTTr2	“Aprendi a refletir a própria prática a partir de questionamentos do estagiário. Compreendi a importância do meu papel junto à universidade para a preparação de futuros professores. Aprendi a colaborar através do apoio, diálogo e orientação nas experiências vivenciadas”.
PTTr3	“Aprendi a elaborar um plano de ação da tutora-regente, o que me ajudou a me organizar melhor”.
PTTr4	“Aprendi a refletir sobre a prática, conversar com o estagiário sobre planejamento, sobre os alunos da sala, sobre quais temas eles poderiam abordar na regência, discutir o plano de aula, dar sugestões. Observar com um olhar pedagógico a regência, conversar com o estagiário sobre a mesma”.
PTTr5	Não respondeu.
PTTr6	“O estagiário como parte da formação docente, traz uma postura investigativa, com isso o tutor também aprende, é uma formação recíproca, por exemplo: ao interagir com a classe durante as aulas de regência, o professor acaba percebendo muita coisa do perfil dos alunos que antes não via, conteúdos que considera desconhecido dos alunos, mas durante as interações eles demonstram dominar”.
PTTr7	“Ter mais prudência ao relatar fatos ocorridos ao meu estagiário, usando termos mais apropriados ao meio, isto, é citando e exemplificando e relacionando o real com

as teorias. Entender que a minha verdade não é a única. Respeitar os outros olhares, diante das situações de leitura e escrita dos alunos”.

PTTr8 “Aprendi respondendo a eles quando tinham dúvida sobre as formas de avaliação, sobre as dificuldades de aprendizagem, sobre o estatuto da criança, seus direitos e deveres, sobre as rotinas formais em sala de aula”.

Fonte: elaboração do autor.

As aprendizagens obtidas com o estagiário envolviam o “olhar” da “pessoa de fora”, que ofereceu novas formas de encarar e de vivenciar o cotidiano. É interessante que ao explicitar esse fato nas entrevistas, pudemos observar alguns detalhes dessa relação, pois as professoras ofereceram exemplos ilustrativos que serão analisados neste momento.

O primeiro aspecto que iremos explicitar é em relação ao *aprimoramento do conteúdo específico*, já que o contato com professores de áreas específicas de ensino, que possuem experiência com o magistério das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, trouxe aprendizagens importantes. Para isso, vamos trazer alguns trechos das entrevistas de duas professoras-tutoras-regentes:

“Já o meu outro estagiário que é formado em Biologia, ele trouxe também algumas propostas diferentes, eu pude aprender com essas propostas, por exemplo, eu gosto de trabalhar na sala de informática com as crianças usando a internet, ele trouxe alguns programas que eu não conhecia, foi muito interessante. Ele até acabou instalando no nosso notebook um programa que eu não conhecia para ver o planeta Terra, para ver o Sol. Então, foi bem interessante essa troca, eu pude aprender coisas novas com ele, eu achei bem interessante porque sempre gostei de usar o computador com as crianças e ele acabou me auxiliando. Essa nova visão foi bem interessante (...).

Eu acabei aprendendo demais, principalmente porque acabei tendo contato com estagiários que não tem experiência com o ensino fundamental e séries iniciais, que ministravam disciplina como história, geografia, por exemplo, tive um coordenador dentro da minha sala, por exemplo, pessoas de áreas específicas que acabavam me orientando em determinados trabalhos com essas disciplinas específicas, me dando dicas do que eu poderia trabalhar com as crianças, embora eles falassem: “ah, mas eu não sei como reverter isso para eles que são tão pequenos”, e eu dizia: “não, dá para reverter isso, sim!”, e juntos, conversando, eles conseguiram achar o caminho (...).

(...) Ele me perguntava: “mas todo mundo participa da sua aula?” e eu dizia: “todo mundo participa.” E aí surgia aquela questão: “Nossa, mas por que no ensino médio eles perdem tanto o interesse?”. Então, a gente acabava discutindo essas coisas e no meio da questão eu procurava esclarecer e mostrar algumas coisas, por exemplo, eu falava “eu procurei fazer assim assado, você não acha que mesmo eles sendo maiores falta um pouco disso também?” (PTTr1- entrevista).

Diante desse depoimento, podemos observar que a experiência dos estagiários com os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio contribuiu para a ação cotidiana do professor-tutor-regente, já que eles trouxeram atividades, materiais e deram dicas para o trabalho com disciplinas específicas, como foi o caso da história e da biologia com materiais sobre os astros. Da mesma forma, é possível perceber que a experiência em outro nível de ensino serviu para refletir sobre a “adaptação” de atividades e estratégias, levando tanto o professor-tutor-regente como o estagiário a pensar sobre as características próprias do ensino para crianças e para adolescentes.

A troca que aconteceu entre professor-tutor-regente e estagiário mostra como é enriquecedor o contato com áreas específicas, já que os professores dos anos iniciais são polivalentes, tendo formação para ministrar todas as disciplinas específicas nas séries iniciais, o que em alguns casos denota lacunas em relação ao domínio dos conteúdos específicos. Alguns teóricos apontam que há casos em que existe defasagem em relação aos conteúdos específicos, considerando os professores das séries iniciais. Não que esse seja o nosso caso, mas pudemos observar que o contato com especialistas de uma área específica pode enriquecer o trabalho com alguns conteúdos específicos.

É interessante também perceber que as aprendizagens decorrentes da orientação de estagiários que possuíam experiência com os anos iniciais do Ensino Fundamental são diferentes daquelas que apontamos, decorrentes da relação com os estagiários que possuem experiência na docência dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, já que embora ambos tenham experiências de ensino-aprendizagem, há diferenças devidos à faixa etária dos alunos.

Neste sentido, podemos apontar aprendizagens específicas decorrentes de situações próprias da realidade dos anos iniciais que aconteceram pela interação da professora-tutora-regente com estagiário que possuía experiência apenas com os anos iniciais, como é o caso da alfabetização e da inclusão. Para ilustrar essas aprendizagens destacamos os seguintes trechos:

“Eu gosto de ajudar e vejo que também aprendo porque as pessoas, quando te observam, podem te dar novas formas de ver seu trabalho e assim posso melhorar também. (...)”

Por exemplo, na questão dessa estagiária minha, ela sempre falava “mas eu não vejo você alfabetizar com cartilha?”, foi interessante porque eu tive que explicar sistematizando, mostrando o passo a

passo, porque eu fazia deste jeito, porque eu não faço, expliquei como eram as avaliações, as intervenções, as atividades que eu costumo dar. (...)

(...) Essa estagiária já é professora da educação infantil, porque eu já conhecia da rede, mas ela só ta fazendo a Pedagogia agora. E pelo que eu conheço ela trabalhava com o ensino bem tradicional, partindo do conhecimento do professor mesmo. Eu entendo isso, a criança tem que colaborar, construir seu conhecimento. Então, para mim, foi importante isso, explicar para ela como se faz para partir do conhecimento da criança, explicar a minha forma de trabalho, eu vi na regência dela que ela refletia isso, apesar de a gente sentar juntos, planejar juntos, ver qual seria a atividade, ela perguntava sempre o que eu achava do que ela planejava. Eu acho que ela conseguiu entender o meu jeito de trabalhar e eu pude aprender com isso” (PTr1-entrevista).

“(...) Ela me ajudou a olhar alguns pontos e a refletir sobre a minha prática de sala de aula. Vejo que o estagiário que já tem uma experiência com sala de aula tem um olhar diferenciado, porque tem coisa que só a prática permite olhar.

(...) No geral, ela gostou de minha dinâmica, mas ela apontou, com muita delicadeza, que eu precisava achar um mecanismo para chegar naquelas crianças. Não que eles estavam separados, mas eu deveria propor uma inclusão em tudo.

Eu fiquei mais preocupada do que eu já estava, porque imagina, quem veio de fora enxergou melhor do quem estava dentro. Eu acho que isso é um dos pontos mais importantes do estágio, na condição de fazer essa troca, ainda ela usou o termo “melhorar bem sua ação com essas crianças”, e ela me deu até umas dicas de como propor atividades para esses” (PTr6 - entrevista).

Um fator que esses trechos indicam é a contribuição do “olhar” do outro, daquele que não convive com a situação diariamente, ou que possui curiosidade em compreendê-la. No caso da PTr1, pudemos verificar que o interesse da estagiária sobre a alfabetização sem a utilização de cartilhas fez a professora-tutora aprender com a explicitação de sua prática. Já no caso da PTr6, a observação do estagiário permitiu que ela repensasse sua própria ação frente aos alunos que poderiam ser melhor incluídos na sala. Neste sentido, é possível observar que diferentes visões sobre um mesmo tema podem proporcionar a autorreflexão e a avaliação de sua própria prática. Este novo olhar também esteve presente nos momentos de regência, pois nestes momentos o professor-tutor-regente poderia além de observar o estagiário, observar também os seus alunos, e essa observação permitiu uma análise dos alunos, como podemos perceber no seguinte trecho:

“Teve uma regência que tinha uma proposta de atividade de criar desenhos a partir das formas geométricas, porém os alunos não entendiam a proposta, o estagiário explicou direitinho, várias vezes foi

direitinho, ela dizia “a partir do triângulo, podemos fazer o quê? Uma casa”. Mas eles só desenhavam a figura, mas enquanto eles não viram um modelo, eles não conseguiram realizar, isso me fez pensar na minha própria prática, e da necessidade de trabalhar com os alunos as formas e a criação, depois disso eu já planejei o trabalho sistemático com o uso do Tangram, para estimular os alunos a criar” (PTr1 entrevista).

Outra situação que merece ser analisada se refere às aprendizagens surgidas a partir da orientação de estagiários que não possuem experiência com a docência, como foi o caso da PTr2, que relatou em entrevista ter aprendido com o referido estagiário, inclusive pelo fato de ele ser do sexo masculino.

“Acho que aprendi com o Guto a ver diferente, já que como ele era homem tem muita coisa para ele que era difícil, como a alfabetização... Ele não compreendia as hipóteses de escrita, É até interessante, porque uma hora o Guto foi ver um texto (escrita do aluno) e ele disse “Rosana, aqui não tem nada”, aí eu disse, “vamos ver juntos?”, porque é primeiro ano, e eu expliquei que ali tinha um texto sim, que mesmo que o aluno não escreveu corretamente, ele está nos dando indícios de sua hipótese e de seu pensamento. Aí depois ele compreendeu e começou a ver textos na escrita dos alunos; ainda mais um homem... Aí ele viu e depois ele pegava os outros textos e dizia “olha aqui este já sabe que escrevemos com sílabas”. Enfim, acho que aprender a explicar para ele me ajuda a mostrar para os pais em reunião (PTr2-entrevista).

Por meio desse relato, podemos novamente observar a importância da interação e do ponto de vista do “outro”. Entretanto, o trecho específico demonstra uma aprendizagem importante para formadores de professores, já que a professora em questão ensinou a seu estagiário como interpretar a escrita de seus alunos no processo de alfabetização. De forma geral, e considerando diferentes aspectos, todas as professoras que assumiram a função de tutor-regente se tornaram “formadoras de professores”, pois, segundo o significado dado por Vaillant (2003, p. 22) um formador se refere também “àqueles profissionais de ensino que participam da formação inicial de docentes como tutores de práticas”. É interessante observar que para todas as entrevistadas houve identificação com essa denominação, ou seja, todas as professoras-tutoras-regentes concordaram com a definição de que se tornaram “formadoras de formadores”.

Neste sentido, gostaríamos de destacar uma ideia que é muito representativa. Para a PTr1, ela se transformou em “*formadora de pensamentos*”. Quanto a isto, ela

afirma: “sei da dificuldade de algumas realidades e que como isso pode influenciar nosso trabalho, mas temos que acreditar. Acho que fui não apenas uma formadora de prática, porque minha realidade é diferente da do ensino médio e prática cada um constrói a sua”.

É possível afirmar que no questionário as professoras-tutoras-regentes apontavam conhecimentos próprios para assumir a função de tutor-regente, o que para algumas foi novidade, como fica evidenciado no Quadro 4.

Quadro 4 – Aprendizagens para a função de tutor-regente.

PTr1	“Precisei sistematizar meu conhecimento no sentido de mostrar passo a passo como inicio o processo de alfabetização, como proponho estratégias para que as crianças aprendam, o que, como e por que é necessário ensinar determinados conteúdos nessa faixa etária. O que antes fazia automaticamente precisou de organização em etapas para que eu não me perdesse e o estagiário compreendesse minha proposta e concepção pedagógica.”
PTr2	“Aprender a melhor forma de orientar um futuro professor, estar aberta para a formação de novas ideias e refletir sobre a prática.”
PTr3	“Creio que a me organizar mesmo. Planejar as atividades que realizaria com os estagiários.”
PTr4	“Como foi a primeira vez que recebi estagiários em sala precisei aprender a lidar com esta situação.”
PTr5	“Ter embasamento teórico e saber qual o papel do tutor regente, estratégias e recursos para poder acompanhar os futuros professores.”
PTr6	“Aprender a lidar com adulto e suas necessidades de formação.”
PTr7	“O curso de tutoria foi um grande aliado em relação à minha postura diante da estagiária, revi os conceitos e evitei cometer os erros já acontecidos no decorrer da minha caminhada nessa profissão.”
PTr8	“Eu procuro não fugir as regras de ensino, e devido ao tempo de trabalho na área procurei sempre esclarecer as dúvidas indicando-lhes atividades diferenciadas para trabalhar determinada situação na sala.”

Fonte: elaboração do autor.

A concepção sobre sua própria função é importante, pois demonstra que tinham clareza da responsabilidade da sua função frente à formação de futuros professores, o que permite um desempenho com qualidade.

Ao destacar a fala da PTr1 - “o que antes fazia automaticamente precisou de organização em etapas para que eu não me perdesse e o estagiário compreendesse minha proposta e concepção pedagógica” - podemos exemplificar o processo de raciocínio pedagógico (SHULMAN; WILSON; RICHERT 1987), pois houve organização de sua prática visando o ensino dos estagiários. De forma geral, percebemos que as professoras realizaram um movimento de *compreensão* (ao estudar sua prática), *transformação* (ao buscar estratégias para explicar ao estagiário sua “pedagogia”), *instrução* (ao buscar justificativas teóricas), *avaliação* (ao explicitar os resultados), *reflexão* (na análise de sua prática) e uma *nova compreensão* (criada a partir do olhar do outro - do estagiário).

Outro aspecto que merece destaque em nossa análise, em relação às aprendizagens que as tutoras afirmam desenvolver a partir da atuação como tutoras regentes, se refere à *reflexão*. De forma geral, elas citam a “reflexão sobre sua própria prática cotidiana a partir de questionamentos do estagiário”, “a reflexão sobre a ação em tempo real”, ou “o olhar para meu trabalho”, demonstrando estarem envolvidas em um movimento reflexivo.

Sob este aspecto encontramos apoio teórico em Zeichner (2008), que propõe uma análise crítica sobre o conceito de *reflexão*, considerando que a prática reflexiva é estruturante na formação docente. Segundo o autor, o movimento da prática reflexiva envolve o reconhecimento da ação dos professores na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho. O autor afirma que a “reflexão também significa que a produção de conhecimento sobre o ensino não é papel exclusivo das universidades” (ZEICHNER, 2008. p. 539), considerando, assim, que os professores também podem ser construtores de conhecimento. De forma geral, a referida experiência que tornou os professores tutores-regentes permitiu, mediante orientação, que estes pudessem refletir sobre a sua prática.

Mizukami (2000) também dá destaque para a importância da *reflexão* no processo de formação de professores. Segundo a autora, é *pela reflexão* que os professores reconhecem as suas compreensões sobre seu ensino, “pela reflexão, passam a ter condições de tornar explícitas suas teorias implícitas, também denominadas de teorias práticas, de teorias pessoais, e que têm força na configuração de práticas pedagógicas” (MIZUKAMI, 2000, p. 142).

Observamos a importância dos processos reflexivos na formação de professores, e diante dos dados podemos apontar que esse movimento permite grandes aprendizagens para os professores.

Analisando outro aspecto, é possível perceber as especificidades em relação à atuação como tutor-regente. Quando questionadas sobre as semelhanças e diferenças entre as duas funções que assumem, a de tutor-regente e a de professora de sala regular, novamente aparece o planejamento, a sistematização, a rotina, a busca pelo interesse e a docência como semelhança. Entre as diferenças, encontramos a diferença na faixa etária, o interesse do público, a possibilidade de compartilhar situações pedagógicas e trocar experiências.

Em geral, alguns aspectos já foram analisados anteriormente, mas gostaríamos de destacar a especificidade e o aprendizado surgidos em relação à característica do público que seria “ensinado”, ou seja, os adultos, pois pudemos perceber que algumas apontaram essa especificidade do trabalho com adultos, bem como as necessidades diferenciadas dessa faixa etária, que aparecem no Quadro 4. Vamos acompanhar a comparação no Quadro 5 onde novamente surge a questão da aprendizagem de adultos:

Quadro 5 – Comparação da função de tutor-regente com a docência.

PTTr1	<p>Semelhança: “As atividades propostas são planejadas, reavaliadas reflexivamente, flexíveis e reaplicadas ou não de acordo com o nível de aprendizagem do estudante ou tema do seu interesse (...)”.</p> <p>Diferença: “Você ter que partilhar sua vida pedagógica de forma que o estagiário interaja da melhor forma possível com todo o conteúdo proposto, com as crianças e também com você. A aula que você planeja sozinho é compartilhada e elaborada com outro professor e, no final, quando você percebe, os dois estão lecionando e aprendendo juntos.”</p>
PTTr2	<p>Semelhanças: “Rotina escolar, planejamento, dificuldades, mudança de planos.”</p> <p>Diferença: “reflexão sobre as inserções e dia a dia, presença de outro na sala de aula, auxílio nas dificuldades, responsabilidade na contribuição para preparação de um futuro professor.”</p>
PTTr3	<p>Semelhança: “Nos dois tipos de atuação eu sou uma orientadora, uma facilitadora de aprendizagem.”</p> <p>Diferença: “Na sala regular eu facilito a aprendizagem de crianças em</p>

formação. Como tutora regente eu facilito a aprendizagem de futuros professores, futuros responsáveis pela formação de crianças.”

PTr4

“Nas duas estamos orientando os alunos e sempre na aprendizagem existe a troca: ensinamos os alunos e aprendemos com eles também. Mas trabalhar com criança na fase de alfabetização é uma descoberta diária. Eles nos encantam e nos surpreendem a cada dia, pois parece que tudo é muito novo... Os estagiários que ficaram comigo, apenas um não tinha contato nenhum com escola, então muitas coisas eram conhecidas por elas o que as encantava mais e despertava mais curiosidade, é como elas aprendiam a ler e escrever, pois suas experiências eram com alunos maiores, já alfabetizados.”

PTr5

Semelhança: “Nos dois fui professora.”

Diferença: “Quando sou tutor regente sou responsável por tornar esse processo um momento significativo de aprendizagem profissional desses futuros professores, realizando articulação entre teoria e prática.”

PTr6

Semelhanças: “há uma preocupação maior em relação à proposta de trabalhado, já que houve um planejamento anterior junto às mentoras e ao curso em andamento, cronometrar o tempo, interagir com o estagiário e ao mesmo tempo executar as propostas cotidianas da escola.”

Diferenças: “atuar sozinho, apesar de haver um planejamento anterior, deixa de existir a troca de ideias, alguns focos se perdem, acho que seria muito bom se todas as classes tivessem um estagiário durante parte do ano, seria fonte de pesquisa para universidade e reciclagem para o professor.”

PTr7

Semelhanças: “responsabilidade em ensinar, momentos para retomar o que foi trabalhado e avaliar o que deu e o que não deu resultado esperado, planejar as aulas.”

Diferenças: “senti maior necessidade em ler, trabalhar com mais interesse com os alunos com mais dificuldade, vocabulário melhor, estudei sobre as fases da leitura e escrita com maior interesse e com mais investigação.”

PTr8

Semelhança: “Flexibilidade, o conhecimento e a responsabilidade”.

Não apontou nenhuma diferença.

Fonte: elaboração do autor.

A partir dessas constatações, buscamos nas entrevistas detalhes em relação ao fato de ensinar adultos. Encontramos informações sobre a necessidade de utilização de exemplos práticos e de uma linguagem específica para lidar com os adultos, e novamente observamos o processo de raciocínio pedagógico, já que as

professoras-tutoras-regentes demonstram a compreensão e transformação de seu conhecimento e de sua prática para atender as necessidades dos estagiários.

Acompanhe as informações:

“Já com os adultos é diferente, às vezes eu aproveito a experiência deles, mas não acho que há uma aprendizagem formal, vejo que eles aprendem muito por observação, olhando os outros professores, e a partir disso, eles refletem e podem tirar as suas conclusões” (PTr2-entrevista).

“O adulto já vem com pré-conceitos, com concepções já cristalizadas, e quando você aponta uma forma diferente de lidar com o ensino, ele pode não acreditar ou achar que tem um jeito melhor de fazer” (PTr6-entrevista).

“Acho que é importante trabalhar com exemplo e estimular o interesse e a prática da reflexão e da autorreflexão. Vejo que é importante estar aberta e querer aprender sempre, procurando utilizar a própria prática e experiência para transmitir o que acha importante” (PTr1 -entrevista).

Para abordar a especificidade da formação de adulto, nos apoiamos em Garcia (1999) que destaca o termo *andragogia*, divulgado por Knowles (apud GARCIA, 1999, p. 55), ou seja, “a arte e a ciência de ensinar adultos a aprender”. Ele se refere a cinco princípios característicos desta concepção. São eles:

- O autoconceito do adulto, como pessoa madura, que evolui de uma situação de dependência para a de autonomia;
- O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que pode ser um recurso muito rico para a aprendizagem;
- A disposição do adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social;
- Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os sujeitos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas, ou seja, o adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos;
- Os adultos são motivados para aprender por fatores internos mais do que por fatores externos.

Podemos perceber que, de forma diferenciada, nossas entrevistadas apontam a maioria dessas características, pois citam que utilizaram a experiência dos

estagiários, partiram do interesse deles, utilizaram temas práticos e instigaram a reflexão e autorreflexão etc. Neste sentido, destacamos a fala da PTr1, a qual afirma ter feito *“com que o interesse surgisse um pouco nele, mas partiu de experiências particulares dele.”*

De acordo com Garcia (1999), ainda que os adultos aprendam em situações formais, parece ser por meio da “aprendizagem autônoma” que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa, ou seja, aprendizagem que envolve também a análise da prática. Utilizar o termo “aprendizagem autônoma” não significa referir-se à individualidade, à realização de atividade isoladamente, mas o contrário, já que esse tipo de aprendizagem exige colaboração e apoio entre os que aprendem, como pudemos verificar no projeto de estágio considerado neste trabalho.

Entretanto, podemos destacar a questão dos adultos já terem conceitos formados, ou utilizando as palavras da PTr6, “pré-conceitos”, devido à experiência que possuem. Neste sentido, concordamos com Nóvoa (1988) que afirma ser importante considerar a experiência que o adulto possui, pois defende que qualquer adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (NÓVOA, 1988, p. 128), as quais devem ser consideradas. Entretanto, há conceitos que estão solidificados pela experiência e que podem ser modificados como foi o caso da “alfabetização sem a utilização da cartilha” citada pela PTr1, a qual demonstrou que utilizando sua própria prática conseguiu mostrar para o estagiário uma nova forma.

Explorando a aprendizagem dos adultos educadores encontramos pesquisas interessantes que complementam nossas observações, como por exemplo, a pesquisa de Chudo e Sonzogno (2007) que aponta a necessidade de estratégias didáticas específicas para adultos que contemplem a motivação e a comunicação pedagógica, incluindo criatividade, conteúdo técnico atualizado e conteúdo formativo aplicado à futura profissão, bem como a troca de experiências, a interação e o diálogo. Ribeiro (1999, p. 193) reforça a concepção da especificidade da aprendizagem do adulto, já que segundo a pesquisadora “a educação de jovens e adultos obriga os educadores a focalizar sua ação pedagógica no presente, enfrentando de forma mais radical a problemática envolvida na combinação entre formação geral e profissional, entre teoria e prática, universalismo e contextualização”.

Por fim, gostaríamos de retomar a importância da “troca de experiência”, que novamente foi citada por três professoras-tutoras-regentes, as quais afirmaram que a presença do estagiário permite a troca de ideias e de informações, pois existia cooperação e análise coletiva, considerando que *“a aula que você planeja sozinho é compartilhada e elaborada com outro professor e no final, quando você percebe, os dois estão lecionando e aprendendo juntos”* (PTTr1- questionário).

Apropriando-se do conceito de homologia formativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005 apud NEVES, 2005, p. 80), que indica semelhanças entre estruturas formativas diferentes, podemos afirmar que “os futuros professores poderão mais tarde desenvolver atitudes de pesquisa junto das crianças, significando que é de grande importância os formandos poderem experienciar momentos de reflexão e partilha de saberes”.

Enfim, é possível afirmar que todas essas aprendizagens destacadas neste capítulo incidem diretamente na base de conhecimento para o ensino dos professores que assumiram a função de tutores-regentes. Sendo assim, é importante analisarmos a forma como isso ocorreu.

3.3 Base de conhecimento dos Professores-Tutores Regentes e Processo de Raciocínio Pedagógico

A base de conhecimento, conforme esclarecemos no primeiro capítulo, é composta de conhecimentos de diferentes naturezas que sustentam as decisões e orientam a prática do professor e do formador. Neste sentido, podemos afirmar que ao assumir a função de professores-tutores-regentes, as professoras puderam ampliar a sua base de conhecimento para a docência dos anos iniciais e passaram a desenvolver uma base de conhecimento específica de formadores, ou seja, a base de conhecimento do formador de professores, vivenciando o processo de raciocínio pedagógico, pelo qual transformam seu conhecimento docente.

Sendo assim, e atendendo ao nosso objetivo, iremos analisar alguns elementos que podem fazer parte da base de conhecimento do formador, pois concordamos com Mizukami (2006) que é importante para o formador uma base de conhecimento sólida e flexível, que permita-lhe planejar e oportunizar situações e experiências que levem o futuro professor a ‘aprender a ensinar’ de diferentes formas para diferentes tipos de clientelas e contextos.

Um primeiro elemento que observamos a partir deste trabalho e que poderia ser classificado como “conteúdo específico” da base do formador se refere aos conteúdos que os futuros professores devem vivenciar nas situações de estágio. Neste sentido, podemos observar que os professores-tutores-regentes procuraram planejar situações específicas para que os estagiários vivenciassem momentos significativos para aprender “como ensinar crianças”. Este aspecto pode ser comprovado com os seguintes trechos, nos quais são citadas as orientações dadas aos estagiários:

“A gente sentou nas aulas que eu tenho livre porque a sala esta com aulas dos especialistas de Educação Física e de Arte, e então eu aproveitei alguns momentos desses aí para poder conversar com a estagiária. A gente sentou juntas e eu a ajudei a planejar, e “bolamos juntos”, adequando ao tempo disponível. Eu também previamente elaborei um roteiro, porque fazia parte de minha tarefa, e nós discutimos juntas, o que dava ou o que não dava para encaixar na regência, nós discutimos os detalhes. Eu procurei orientar em relação ao tempo, e a forma de explicitação do conteúdo, dizendo que seria interessante partir da realidade dos alunos” (PTr6 - entrevista).

“É, com adulto é diferente, você pode ser mais direta no assunto, mas na sala nós não temos muito tempo, porque temos que acudir as crianças, então, sempre aproveito a aula de Educação Física para que possamos conversar, mas sobre as hipóteses de escrita foi assim, eu pedi para ele observar as transcrições das crianças de forma a perceber as características delas, e depois a gente conversava, eu falava “esse aqui está silábico, por isso, por isso ou aquilo, esse está alfabético”, e aí vamos conversando a partir da prática observada, com as próprias atividades das crianças” (PTr2 - entrevista).

“Eu tentava marcar os estágio nos horários/dias em que eu tinha Educação Física, porque nos momentos de Educação Física eu poderia estar trocando com o estagiário. Então, ficava muito mais fácil quando dava para fazer isso, porque nós sentávamos com calma e eu mostrava o planejamento, o diário, quando estava próximo da data da regência, nós trocávamos atividades e eu orientava sobre a regência” (PTr1 - entrevista).

“Então, para mim, foi importante isso, explicar para ela como se faz para partir do conhecimento da criança, explicar a minha forma de trabalho, eu vi na regência dela que ela refletia isso, apesar de a gente sentar juntos, planejar juntos, ver qual seria a atividade, ela perguntava sempre o que eu achava do que ela planejava. Eu acho que ela conseguiu entender o meu jeito de trabalhar” (PTr1 - entrevista).

O trabalho do professor-tutor-regente deveria ser planejado, procurando atender ao objetivo do estágio, que era propiciar aos estudantes vivências significativas frente ao ensino das séries iniciais. Assim, era necessária a elaboração

de um cronograma de atuação, um plano que previa as atividades propostas e os objetivos destas. Percebemos que, ao elaborar esse plano de atuação os professores-tutores-regentes tiveram que refletir e pontuar quais seriam os conteúdos e aspectos importantes para serem vivenciados. Entre esses conteúdos, podemos citar a alfabetização e as hipóteses de leitura e escrita. Entre os diversos aspectos, podemos citar o cotidiano de sala de aula e o tratamento das disciplinas e objetivos destas, porém, sempre a partir da realidade e dos objetivos do ano escolar em que estavam inseridos. Para ilustrar essas afirmações, elencamos os seguintes trechos:

“Olha, a gente faz um cronograma de atuação antes de iniciar o estágio. Então, eu procurava colocar aulas diferenciadas, eu colocava uma de língua portuguesa, uma de matemática, uma de história, uma para eu usar a sala de informática, sempre pra ir mostrando com eles a realidade da escola. É claro que uma certa adaptação a gente sempre faz, porque primeiro a dinâmica muda (até com as crianças) quando tem um estagiário, e eles precisam compreender, observar de forma sistematizada. Mas tudo dentro de meu currículo, isso não alterou em nada o meu planejamento, eu fazia adaptações porque eu queria mostrar para eles cada vez uma coisa diferente, para eles acompanharem, mas nada que saísse do meu planejamento” (PTr1 - entrevista).

“Eu procurei deixar claro os objetivos da aula, que era apontado antes da aula, por exemplo, eu trabalhava prioritariamente com o projeto “ler e escrever” que no segundo semestre era sobre os meios de comunicação, e como constava no plano de ação ela já estava por dentro desses objetivos. Tive também que desenvolver um plano de ação visando à formação do estagiário. Tive que aprender a criar situações que permitissem a ação do estagiário na sala de aula, e a reflexão dele” (PTr6 - entrevista).

“É primeiro ano, geralmente os objetivos giram em torno do aprender a ler e escrever. Então, não tem muito que colocar ali. Mas, às vezes ele me perguntava: “Rosana, o que você fez ali?” e eu respondia que o objetivo era conhecer um novo tipo de texto (gênero), às vezes, como eu uso sílabas nas atividades, ele me questionou sobre o construtivismo, e eu esclareci que eu tenho o meu jeito, que procuro mesclar, sem ser radical, pois sei que às vezes é necessário o silabário, pois muitos alunos possuem dificuldade” (PTr2 - entrevista).

É possível apreender dos trechos destacados acima que as professoras-tutoras-regentes deveriam ter clareza sobre a sua ação pedagógica, sabendo os objetivos e o motivo da opção pelos caminhos pedagógicos percorridos, para poder explicitar e explicar para os estagiários que, de forma geral, tinham curiosidade. Sendo assim, podemos afirmar que essa clareza surge da análise de sua prática e do estudo teórico que oferece subsídios científicos que sustentam a ação. Por isso,

a maioria dos participantes considerados nesta pesquisa citou como fator importante o “retorno aos estudos”, pois era preciso “relembrar algumas teorias”. Nessa situação específica, podemos afirmar que a teoria permite que a prática seja compreendida e justificada.

Neste sentido, é possível observar que estas professoras-tutoras-regentes modificaram sua base de conhecimento para o ensino, ampliando-a com o estudo teórico realizado a partir da formação nos cursos de preparação e no de acompanhamento, e quando se envolveram diretamente com a formação dos futuros professores (seus estagiários) e buscaram estratégias para que essa formação acontecesse satisfatoriamente.

Outro aspecto que comprova uma modificação na base de conhecimento e que poderia implicar no conhecimento pedagógico do formador de professores é em relação à necessidade de compreender e de procurar atuar de acordo com as características dos adultos, já que, de certa forma, as professoras-tutoras-regentes tiveram que aprender a lidar com um público diferente, pois, até então, sua ação educativa era apenas com crianças. Neste sentido, como analisamos anteriormente, eles desenvolveram habilidades e estratégias para poder ensinar adultos, tais como utilizar a prática da sala de aula, instigar o interesse dos estagiários, desenvolver uma linguagem própria e significativa, permitir a aproximação dos estudantes com as crianças de forma a aprender com elas. Em geral, estas aprendizagens já foram analisadas no item anterior, mas para reforçar essas estratégias, podemos destacar pequenos trechos: *“É, com adulto é diferente, você pode ser mais direta no assunto (...)”* (PTr2 - entrevista). E ainda: *“Eu sempre parto daquilo que você sabe, e a gente vai elaborando, até chegar naquilo que eu quero que aprenda. Lógico que valorizando a sua experiência, o saber que você já possui”* (PTr2 - entrevista).

Quando as professoras-tutoras-regentes são questionadas sobre quais necessidades formativas os estagiários deveriam suprir com a vivência do estágio, observamos uma postura reflexiva, que pode demonstrar domínio de conteúdos específicos para a formação de professores. Esses conteúdos específicos que as professoras-tutoras-regentes apontaram estão disponíveis no Quadro 6 e são indícios de elementos que compõem a base de conhecimento do formador de professores.

Quadro 6 – Necessidades formativas supridas com a vivência do estágio.

Necessidades formativas supridas com a vivência do estágio	
PTTr1	“Acredito que é necessário que ele vivencie situações de planejamento partindo do seguinte pressuposto: conhecimentos prévios das crianças. Sabendo o que ela sabe, podemos planejar, intencionar ações, inserir temas do interesse e impulsionar sua aprendizagem. Penso assim aprende o que não quer ou o que vê sem função para si. Crianças gostam de desafios, coisas interessantes”.
PTTr2	“É necessário observar o funcionamento da escola, tanto na parte administrativa quanto na sala de aula, ter contato com o diretor, professores, alunos, pais, comunidade, com todos os envolvidos no cotidiano escolar. Assim, o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar a realidade da profissão com todas as suas implicações, conhecendo e desenvolvendo competências e habilidades necessárias para a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso”.
PTTr3	“É necessário que um futuro professor vivencie como é dar aula numa sala heterogênea, onde há alunos alfabetizados e não alfabetizados, situações onde o professor é agredido verbalmente ou fisicamente (o que graças a Deus nunca me aconteceu), situações onde o aluno se recusa a realizar tarefas, a inclusão, toda a preparação para um conselho de classe, enfim, a vida dentro de uma escola de forma geral e real”.
PTTr4	“O estagiário irá poder tirar muitas dúvidas com o professor da sala sobre como realizar em determinados casos, como apresentar determinados conteúdos, vivenciar práticas pedagógicas no seu cotidiano, estabelecer noção de tempo para aplicação de atividades, executar algumas atividades ou intervenções para que esclareça suas dúvidas e quando tiver sua própria sala já tenha convivido com a realidade”.
PTTr5	“A interação professor/aluno, o contato com a realidade na qual atuará, vivenciar as diversas situações do contexto escolar, a avaliação diagnóstica individual, as intervenções pedagógicas com relação às dificuldades e às hipóteses de escrita dos alunos. Desse modo o futuro profissional terá uma formação reflexiva, crítica, capaz de realizar as alterações necessárias”.
PTTr6	“É necessário ter livre acesso para observar, analisar, se envolver com as atividades desenvolvidas no espaço escolar em todas as suas modalidades e situações, só assim poderá entender como se dá o “andar” da escola, quais suas dificuldades e de que forma a universidade pode colaborar para preparar novos professores, formular novas concepções de ensino que venha atender as necessidades da escola”.
PTTr7	“Para o estagiário tudo o que é vivenciado em sala de aula é importante. Desde

conhecer as diferenças entre as maneiras de aprender e de ensinar, até o estabelecimento de acordos entre professor e aluno, a ortografia, a postura do professor diante das mais diversas e inesperadas situações ocorridas dentro da realidade de uma sala de aula. São cinco horas diárias com uma turma dentro de um espaço sob nossa responsabilidade o que indica quanto é necessário a testemunha de uma estagiário para sua formação”.

PTTr8 “É necessário que ele observe, tire suas conclusões e procure saná-las com o professor tutor e partir para uma ação prática, além de conhecer toda a rotina, tanto burocrática quanto as curriculares e disciplinares”.

Fonte: elaboração do autor.

Ao analisar estas respostas, podemos observar que todas as professoras-tutoras-regentes têm consciência e apontam alguns conteúdos específicos que, segundo elas, são necessários na vivência do estágio. Acreditamos que estes conteúdos podem também nos dar indícios de elementos que compõem a base de conhecimentos, afinal, de forma geral, acreditamos que essas professoras se esforçaram para criar situações em que se pudessem desenvolver pelo menos alguns desses conteúdos, como é o caso da alfabetização, da organização curricular, da rotina diária da sala, das hipóteses de leitura e escrita e outros. Para Vaillant (2003), é importante para formadores de professores conhecer o conteúdo específico, já que este conhecimento determina o que vão ensinar e como explorar o conteúdo.

Quando pensamos nas ações específicas do professor-tutor-regente vemos que há um movimento interno de organização de situações que permitem aos estagiários vivenciar e aprender alguns dos conteúdos acima destacados. Esse movimento ilustra o processo de raciocínio pedagógico, pois as professoras-tutoras-regentes compreenderam, transformaram, avaliaram e construíram novos conhecimentos frente ao desafio de ensinar futuros professores.

Por meio das entrevistas realizadas, questionamos sobre “o que foi preciso desenvolver para se tornar uma formadora” e pudemos observar que elas se apropriam da própria prática para explicitar e atuar como formadoras. Acompanhe alguns trechos que ilustram nossa análise:

“Para ela ser formadora, acho que a primeira coisa é acreditar no que faz, na educação. Acreditar na educação e na sua própria prática e

também ter respaldo na teoria. Acho que é importante trabalhar com exemplo e estimular o interesse e a prática da reflexão e da autorreflexão. Vejo que é importante estar aberta e querer aprender sempre, procurando utilizar a própria prática e experiência para transmitir o que acha importante. (...) É importante ter um olhar multifocal, aprender de diferentes formas” (PTr 1 - entrevista).

“Acho que eu tive que aprender a refletir sobre a minha prática e usar a minha prática para poder ensinar. É algo que ocorre naturalmente durante o estágio, com a observação, com as trocas de informações, com o contato.

(...) Procurei ter uma postura docente exemplar quando ele estava, por que no dia a dia às vezes ficamos irritadas com uma situação e perdemos o controle, então isso eu procurava evitar, mas com a presença deles a aula já é diferente, tem muita ajuda, ainda mais agora que estou com três estagiários, a indisciplina diminui porque os alunos se sentem atendidos, é melhor que estar sozinho” (PTr 2 - entrevista).

“Eu acho que precisei aprender a usar a minha prática para ensinar outra pessoa. Durante o curso, nós tivemos várias orientações, por exemplo, receber o estagiário de forma acolhedora.

(...) É claro que sabendo que teríamos alguém nos observando procuramos nos conter mais, pensar mais em nossas ações na sala de aula, porque eu estaria servindo de modelo naquele momento, sabia que ela observaria o meu jeito, a forma como eu domino a sala de aula, então logicamente eu procurei dar o meu melhor. Isso não significa que quando você está sozinha em aula você faz de qualquer jeito, mas acho que com a estagiária você pontua melhor, você sistematiza passo a passo, afinal você está tentando ensinar para outra pessoa como se ensina” (PTr 6 - entrevista).

Após análise de todos os trechos, podemos afirmar que as professoras-tutoras-regentes iniciaram a construção de uma base de conhecimento de formadores de professores a partir da atuação nessa função. Essa base de conhecimento permitiu que eles agissem como formadores, quando explicitavam a forma de ensinar as crianças, procurando desenvolver nos estagiários os conteúdos que acreditavam ser importantes na docência desta etapa.

Esses conteúdos se pautavam no conhecimento que as professoras-tutoras-regentes tinham do contexto e das necessidades dos futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, “onde e a quem se ensinar”. Segundo Vaillant (2003, p. 30) os formadores devem adaptar seu conhecimento geral da matéria aos estudantes e às condições de formação, em nosso caso, ao estágio supervisionado de ensino.

Por fim, gostaríamos de destacar que a Educação a Distância, que fez parte do contexto de formação das professoras-tutoras-regentes, permitiu construções de aprendizagens como apontamos no item anterior e que podem incidir na base de

conhecimento para o ensino, pois sabemos que nos dias atuais a tecnologia da informação e comunicação traz implicações diretas para o contexto escolar, inclusive nas séries iniciais. Entretanto, não conseguimos apontar a forma como estas podem ter contribuído para a base de conhecimento dos formadores de professores.

4. Considerações finais

O estudo teve como foco o professor-tutor-regente e demonstrou as aprendizagens e as modificações na base de conhecimento dos professores que atuaram como orientadores de estágio (tutor-regente) na disciplina específica do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos, oferecido na modalidade a distância.

Observamos que ao atuar como professores-tutores-regentes, os educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se tornaram também formadores de professores, já que organizaram sua ação visando à formação dos estagiários. Com isso, relataram aprendizagens que transformaram sua base de conhecimento num processo de raciocínio pedagógico e efetivaram um espaço híbrido de formação, que une numa parceria produtiva universidade e escola pública.

É plausível observar que a experiência de atuar como tutor-regente permitiu diversas aprendizagens, que podem ser divididas em grandes grupos, conforme o contexto em que se desenvolveram:

- Aprendizagens obtidas a partir do curso formativo de Preparação e de Acompanhamento.
- Aprendizagens decorrentes da orientação e interação com os estagiários e da função de tutor-regente.

No primeiro contexto é importante ressaltar a relevância que o curso formativo de Preparação e de Acompanhamento teve para os professores-tutores-regentes, já que permitiu a revisão de seus conhecimentos pedagógicos, o planejamento e reorganização de sua prática docente e a aprendizagem de estratégias específicas para a condução do projeto formativo. O curso permitiu, ainda, a interação e a troca de experiência com as mentoras (formadoras) que atuaram diretamente com os professores-tutores.

Outro aspecto interessante diz respeito às aprendizagens decorrentes do contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação, já que os cursos realizados foram oferecidos virtualmente.

Neste contexto, as professoras-tutoras-regentes indicam como aprendizagem o retorno aos estudos e aos temas debatidos, como alfabetização e letramento, o planejamento diário e a avaliação de suas aulas, a forma de explicitar os conteúdos trabalhados visando ensinar aos estagiários.

Já no segundo contexto observamos uma diversidade de aprendizagens devida às diferentes formações e expectativa dos estagiários. Assim, trabalhamos com três diferentes grupos:

- Professores que receberam estagiário sem nenhuma experiência docente.
- Professores que receberam estagiários com experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).
- Professores que receberam estagiário com experiência docente nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Coordenação Pedagógica.

De forma geral, podemos afirmar que houve novas aprendizagens considerando a forma como elas ensinavam, já que o público considerado era diferente do que elas estavam acostumadas. Assim, tiveram que aprender a ensinar adultos, e utilizar estratégias e linguagem específicas que considerem esse novo público, a partir da ressignificação de suas práticas de ensino.

É plausível supor que estas professoras dos anos iniciais ao orientar, acompanhar e ensinar os estagiários se tornaram formadores de professores, dentro do próprio contexto escolar e, assim, consolidaram um espaço formativo híbrido, denominado terceiro espaço, que procura unir os saberes práticos com os saberes teóricos, universidade e escola de ensino fundamental, numa parceria extremamente produtiva.

Ser um formador de professor neste caso significou trabalhar visando à orientação do estagiário das situações vivenciadas no estágio dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por um período determinado. Nesta orientação, os professores-tutores-regentes utilizaram sua própria prática para instigar a reflexão e a aprendizagem dos estagiários.

Este movimento permitiu que os próprios professores-tutores-regentes também realizassem a autorreflexão de forma crítica e acompanhada do olhar do “outro”, que pela curiosidade ou observação permitiu a visualização de elementos e características que passavam despercebidas pelos professores.

Neste sentido, é possível afirmar que a formação e a atuação do tutor-regente considerou a função social própria da escolarização, desenvolvendo-se num contexto real que permitiu uma inovação nas estruturas formativas, já que deu espaço e valorização para os diferentes tipos de saberes construídos ao longo das

trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico científico quanto da prática pedagógica.

O trabalho do professor-tutor-regente oportunizou construir uma comunidade de aprendizagem colaborativa na configuração da escola e dos saberes profissionais, provando que a escola pode ser transformada em um local de aprendizagem profissional, desde que organizada para esse fim.

Talvez uma das principais estratégias formativas observadas, e que deve ser considerada em qualquer projeto de formação, é a reflexão sobre a prática docente no contexto escolar como fonte para explicitar os conhecimentos próprios da profissão.

Essa perspectiva dá abertura para um ponto importante, a interação entre os pares como fonte de aprendizagem profissional. Em nosso caso, a interação ocorreu em diferentes instâncias: professores-tutores com as mentoras, professores-tutores com seus estagiários. Observando os dados de nossa pesquisa podemos afirmar que a “presença do outro” em suas salas de aula foi fator positivo que permitiu o desenvolvimento e aprendizagens diversas.

Observamos que as aprendizagens conquistadas na experiência referida implicaram a ampliação na base de conhecimento para o ensino dos anos iniciais. Sob outra ótica, podemos supor que as professoras-tutoras-regentes iniciaram a construção de uma base de conhecimento para o ensino de futuros professores, quando se organizaram para orientar o estagiário.

Essa base de conhecimento para o ensino de futuros professores é contínua e modificada pelas experiências práticas, e é constituída pelos:

- conhecimentos específicos, envolvendo os saberes necessários à docência: alfabetização, planejamento diário de aula, gestão da sala de aula, entre outros.
- conhecimentos pedagógicos gerais, que envolve a forma como os adultos aprendem (andragogia) e quais conteúdos são necessários para a formação docente.
- conhecimento pedagógico do conteúdo, que envolve a compreensão do como organizar sua própria rotina para demonstrar ao futuro professor o modo como “as crianças aprendem”.

Dessa forma, acreditamos que este trabalho ofereceu alguns elementos para que a base do conhecimento dos formadores seja compreendida e exemplificou o

processo de raciocínio pedagógico, no qual as professoras-tutoras-regentes realizaram um movimento visando o ensino para futuros professores, no qual se apropriavam de sua prática docente e construíram novos conhecimentos. Essa pesquisa também trouxe questionamentos acerca dos espaços híbridos de formação, pois demonstramos a eficácia do terceiro espaço considerando essa pequena experiência de estágio, porém, não discutimos estratégias para potencializar e difundir esses espaços.

Sabemos que este trabalho pode oferecer elementos que devem ser compreendidos no contexto em que a pesquisa foi realizada, ou seja, na disciplina Estágio Supervisionado de Ensino. Este trabalho pode também fornecer pistas para futuras pesquisas que busquem sanar a lacuna que existe nas pesquisas frente ao formador de formadores.

Nossos dados também demonstraram a importância da preparação formal para o professor que receberá o estagiário. Uma preparação que pode ocorrer por meio de cursos introdutórios e cursos de acompanhamento, contribuindo diretamente para a orientação do professor que passa a ter clareza sobre a sua atuação e reconhece a sua responsabilidade na formação de futuros professores, obtendo nesta preparação um espaço para seu próprio desenvolvimento profissional. Enfim, é possível perceber que as parcerias com as universidades fomentam a transformação da escola como espaço de formação, comprovando quão benéfica é para ambos os lados.

Gostaríamos de destacar, ainda, o alcance dessa parceria quando a mesma é mediada pela modalidade de ensino a distância, permitindo um alcance geográfico muito maior. Considerando esta pesquisa, podemos observar que uma mesma disciplina atingiu diferentes escolas em diferentes municípios no interior de São Paulo. Outro ponto interessante que merece destaque se refere a esta experiência de EaD que foi consolidada considerando que as aprendizagens docentes não acontecem no vazio e que são situadas num tempo e espaço que devem ser considerados.

Por fim, a possibilidade de exercer a função de professor-tutor-regente foi significativa para as participantes e representou uma oportunidade de formação, gerando aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M. S. P.; PINO, I. R. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.
- ALBUQUERQUE, S. B. G. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 202-215.
- _____. Educação a Distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 327-340, 2008.
- _____. Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Org.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/6/6>>. Acesso em: 28 mar. 2013.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- BELLONI, M. L. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Org.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- BORKO, H.; PUTNAM, R. Learning to teach. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Ed.). **Handbook of educational psychology**. New York: Macmillan College Publishing Company, 1996. p. 673-708.
- BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Estabelece a criação do curso de pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 abr. 1939.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 fev. 2002.

_____. Parecer CNE/CP 9, de 08 de maio de 2001. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 abr. 2002.

_____. Parecer CNE/CP 4, de 13 de setembro de 2005. Aprecia a indicação CNE/CP 3/2005, referente às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 out. 2005.

BRITO, L. P. L. **Netiqueta e Educação**: a importância da etiqueta nos espaços virtuais. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Computação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, p. 9-27, 1998.

COLE, L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.

CRUZ, G. B. 70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva**: análise de uma experiência via internet. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R. Desenvolvimento profissional da docência via internet: delineando um programa para formadores. **Revista Profissão Docente on-line**, Uberaba, v. 9, n. 20, p. 75-99, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/236/230>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 141-158, 2000.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 mar. 2013.

FERNANDES, O. P.; FREITAS, M. T. A. A presença ausente do computador/internet na formação do pedagogo. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1/n. 2, p. 195-218, 2005/2006.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000300017>. Acesso em: 28 mar. 2013.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Los profesores como trabajadores del conocimiento: certidumbre y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educator**, v. 30, p. 27-56, 2002a.

_____. Aprender com outros em la red. Investigando las evidencias, 2002b. Disponível em: <www.webformacion.net>. Acesso em: 16 abr. 2012.

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, 1998. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 85-108.

GRÍGOLI, J. A. G. A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 10, p. 81-95, 2007.

GOUVEIA, L. M. B. **Sociedade da informação**: notas de contribuição para uma definição operacional. 2004. Disponível em: <http://www2.ufp.pt/~lmbg/lg_textos.htm>. Acesso em: 28 mar. 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWORD, C. S. **Through preservice teachers' eyes**: exploring field experiences through narrative and inquiry. New York: Macmillan College Publishing Company, 1995.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, F. E.; SWANSON, A. R. **The adult learner**: the definitive classic in adult education and human resource development. 5. ed. Woburn: Butterworth-Heinemann, 1998. 307 p.

LEAL, R. B. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. **Revista Iberoamericana**, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

LE BOTERF, G. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 1997.

LIBÂNIO, J. C. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1775/1369>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma (re)visão radical. 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/guiomar.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <www.ufsm.br/ce/revista/>. Acesso em: 9 mar. 2012.

_____. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005/2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-73.

_____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

NEVES, C. M. C. Critérios de qualidade para a Educação a Distância. **Tec Educ**, v. 26, n. 141, p. 13-17, 1998.

_____. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília: MEC/Seed, 2003.

NEVES, I. A formação prática e a supervisão da formação. **Revista Saber & Educar**, Porto, n. 12, 2007.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1998. p. 109-130.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2013.

NUTTI, J.; REALI, A. M. M. R. A tradução de políticas educacionais de superação do fracasso escolar na visão de professores e especialistas: o caso das “classes de aceleração”. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar/Comped, 2002. p. 347.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; MONTEIRO, M. I. O estágio supervisionado do curso de pedagogia da EaD: desafios para a formação docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 7., 2010, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Esud, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo da homologia formativa**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2001. 20 p.

ORTIZ, C. P. **Os espaços de interação no processo de formação de professores num curso de pedagogia na modalidade a distância.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?.** São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTEL, N. M. Educação Superior a Distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Org.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PIRES, F. C. O. **O papel do professor orientador na efetiva ação do estágio: múltiplas visões.** 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2011.

RAMAL, A. C. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa.** São Paulo: Loyola, 2003. p. 183-198.

REALI, A. M. M. R.; PERDIGÃO, A. L. R. V.; BUENO, M. B. O.; MELLO, R. R. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 65-76, 1995.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RINALDI, R. P.; DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R. Programa de desenvolvimento profissional online para formadores em início de carreira na educação básica. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais...**

Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

RODGERS, C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002.

SANTOS, E. O. Articulação de saberes na EaD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 218-230.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil**. História e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

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: 28 mar. 2013.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. New York/Jossey-Bass: Teachers College Press, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, 1987.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005.

SHULMAN, L. S.; WILSON, S. M.; RICHERT, A. E. 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Org.). **Exploring teachers thinking**. London: Cassell Educational Limited, 1987. p. 104-124.

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/UFSCar, 2005. 296 p. (Relatório de Pesquisa 1).

_____. **Programas de mentoria para professores das séries iniciais:** implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente. São Carlos: PPGE/UFSCar, 2006. 380 p. (Relatório de Pesquisa 2).

TATTO, M. T. **Policies for teachers working in the periphery:** an international review of the literature. East Lansing: Michigan State University, 1993.

VAILLANT, D. **Formação de formadores:** estado da prática. Chile: Preal, 2003. Disponível em: <<http://www.preal.org/docs-trabajo/Vaillant.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

_____. **Construcción de la profesión docente en América Latina:** tendencias, temas y debates. Chile: Preal, 2004. Disponível em: <<http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

VAILLANT D.; GARCIA, M. C. **¿Quién educará a los educadores?** Teoría y práctica de la formación de formadores. Montevideo: Anep/Aeci, 2000.

_____. **Las tareas del formador.** Málaga: Ediciones Aljibe, 2006. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/tareas.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

ANEXOS

ANEXO A – Professor-tutor-regente: base de conhecimento e aprendizagens

Questionário on-line sobre o PERFIL dos professores-tutores-regentes.

Parte I - Identificação pessoal e profissional:

- Nome (opcional): _____ sexo: _____
- Nome da escola em que leciona: _____
- Tipo de estabelecimento:
 - () Estadual
 - () Municipal
 - () Outro. Qual? _____
- Série em que está atuando no presente ano: _____
- Cidade: _____
- Escolaridade:
 - () Magistério
 - () Superior (cursando). Qual curso? _____
 - () Superior (completo). Qual curso? _____
- Tempo de atuação no magistério: _____
- Tipo de contrato:
 - () Professor efetivo
 - () Professor CLT (contrato temporário)
 - () Outro. Qual? _____

Parte II: Experiência com estagiários:

- Você já teve experiência anterior em receber estagiários em sua sala de aula?
 - () Não.
 - () Sim.

Em caso afirmativo, descreva brevemente como a experiência foi realizada destacando as tarefas sob sua responsabilidade e as dos estagiários, pontos positivos e dificuldades.

- O(s) presente(s) estagiári@ (s) que está(ão) sob sua orientação possui(em) experiência com sala de aula em outros níveis de ensino? () sim () não
- Se sim, escreva em que nível de ensino. _____

- Qual a sua opinião sobre o estágio supervisionado para a formação de professor?

- O que é necessário que um futuro professor vivencie nas situações de estágio? Por que você pensa desse modo?

Parte III: Aprendizagens a partir da atuação como tutor-regente

Você teve alguma aprendizagem a partir da participação como tutor-regente no projeto de estágio Supervisionado da UFSCar - EaD? () sim () não.

Se você respondeu **sim**, dê continuidade nas questões desta parte. Se você respondeu **não** passe para a parte 4.

- Quais foram as aprendizagens ocorridas a partir do **Curso de Formação de Tutores** que você realizou pela UFSCar?

- Quais foram as aprendizagens ocorridas a partir da orientação que realizou com o(s) estagiário(s)? Dê exemplos.

- Quais foram as aprendizagens ocorridas a partir da interação com suas mentoras? Dê exemplos.

- Compare a sua atuação enquanto professor da sala regular com a atuação enquanto professor-tutor-regente e responda:

A) Quais são as semelhanças nos dois tipos de atuação? _____

B) Quais são as diferenças? _____

- O que você precisou aprender (ou desenvolver) para orientar o estagiário? Dê exemplos.

- Quais são suas dificuldades em relação ao trabalho como tutor-regente? Dê exemplos.

Parte IV: Avaliação

- Avalie a sua participação no projeto de Estágio Supervisionado da UFSCar-Sistema UAB considerando todas as etapas do processo: formação para atuar como tutor-regente e o acompanhamento. Destaque os aspectos positivos e os negativos. Dê exemplos.

- Tendo em vista o aprimoramento da experiência de estágios supervisionados em cursos de licenciatura na modalidade a distância quais sugestões você faria?

ANEXO B – Roteiro de Entrevista

- Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso e a participação no programa? Por que você aceitou participar do programa e ser uma tutora-regente. Recupere um pouco a sua trajetória, as suas expectativas.
- Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso e a participação no programa?
- Você afirmou no questionário que teve aprendizagens com sua participação no programa. Quais seriam essas aprendizagens? Dê exemplos.
- E com a mentora, com as devolutivas, o que você aprendeu? Dê exemplos.
- Quais as suas aprendizagens com os estagiários?
- Em relação ao seu planejamento, você modificava alguma coisa sabendo que o estagiário iria para a sua sala?
- Ensinar adulto é diferente de ensinar criança. Pensando nessa estagiária que você destacou, como você percebe essa diferença? Quais estratégias você utilizou para que conseguisse atingir seu estagiário?
- Quais expectativas você teve com a função de tutor-regente? Elas foram alcançadas ou não?
- O que mudou em sua prática depois que você foi tutora-regente?
- Que conselho você dava aos seus estagiários em relação à prática de sala de aula?
- Após a experiência como tutora-regente, você observa alguma necessidade formativa para exercer tal função?
- Você já citou alguns dilemas que você teve com os estagiários. Quais outros dilemas você destacaria? Como resolveu esses dilemas? O que aprendeu com eles?
- Em quais momentos você conversava com o estagiário? Você tinha momentos de conversa a sós com o estagiário?
- Diante dessas perguntas, o que você fazia, como você ensinava-o?
- Quais temas você considera importante discutir com o estagiário que não foi discutido, ou apontado no curso? Por quê?
- Alguns estudiosos afirmam que ao receber estagiário, você se transforma numa formadora. Você se considera uma formadora de professores? Por quê?
- O que você precisou aprender para se tornar uma formadora de professores?
- Se você fosse dar um curso para uma pessoa que quer ser formadora, o que você colocaria nesse curso?
- O curso ter sido virtual trouxe-lhe alguma dificuldade?
- Você percebe algum impacto em sua atuação prática após a participação no programa? Alguém percebeu alguma mudança?

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG _____, estado civil, _____, idade _____ anos, residente na _____, nº _____, bairro _____, cidade _____, telefone _____.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. Que a pesquisa “Professor-tutor-regente: base de conhecimento e aprendizagens”, tem por finalidade
 - Investigar as aprendizagens docentes dos professores-tutor-regentes a partir da participação no programa de Estágio Supervisionado da Pedagogia na modalidade de EaD.
 - Analisar e compreender as contribuições do Programa de Estágio Supervisionado da Pedagogia na modalidade de EaD, para a base de conhecimento das professoras experientes que participaram como tutores-regentes.
 - Identificar as aprendizagens dos docentes e caracterizar a importância destas para o processo de desenvolvimento da docência a partir da perspectiva das professoras experientes.
2. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para pesquisa sobre a Formação de Professores, e assim para a melhoria do ensino.
3. A minha participação como voluntário deverá ter a duração de 2 meses, período em que responderei um questionário on-line, e, se for necessário, uma entrevista individual semi-estruturada.
4. Durante a execução do projeto poderão ocorrer riscos de se sentir constrangido ou apresentar qualquer outro prejuízo de ordem emocional ao responder determinada pergunta que o exponha a dificuldades pessoais ou em sua atuação profissional, entretanto esses riscos serão atenuados por orientações sobre o comprometimento de sigilo na divulgação de nomes ou fatos que exponha os participantes. A coleta de dados feita por questionário e entrevista será realizada conforme procedimentos técnicos recomendados e usuais. Ao mesmo tempo estarei recebendo como benefícios pela minha participação o conhecimento que a pesquisa proporciona e o prazer de contribuir.
5. Os procedimentos aos quais serei submetido não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos.
6. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo.
7. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento sem prejuízo.
8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a minha privacidade e se desejar, verei ser informado dos resultados dessa pesquisa;
9. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, poderei entrar em contato com a equipe científica pelo telefone (17)-81608603, ou pelo e-mail: fabianavigo@hotmail.com, e fale com Fabiana Vigo.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar da pesquisa “Professor-tutor-regente: base de conhecimento e aprendizagens”, na qualidade de voluntário.

DATA: ____/____/____

Assinatura

do

voluntário: _____

ANEXO D – Transcrição das entrevistas

Entrevista: tutor regente “I. R. A.

1. Por que você aceitou participar do programa e ser uma “tutora regente”. Recupere um pouco a sua trajetória, as suas expectativas.

Olha no início foi me passado que nós iríamos receber uns estagiários de pedagogia. Eu não sabia de todo esse trabalho, essa troca de informações que aconteceria entre eu e eles. E como eu já costumo receber estagiários tanto da pedagogia como de Educação Especial, da Federal e de outras instituições em geral, eu aceitei receber esses também. Depois a T. explicou como seria a dinâmica, que eu faria um curso, que receberia orientações, e de que teria uma bolsa, que teria um contato maior do que apenas o corporal, que teria muita interação. Eu gosto de ajudar e vejo que também aprendo porque as pessoas quando te observam podem te dar novas formas de ver seu trabalho e assim posso melhorar também.

2. Quais expectativas você tinha quando iniciou o curso e a participação no programa?

Olha no início eu fiquei muito insegura, eu falei “meu Deus e agora, né?”, querendo ou não estaria me expondo, eu não havia parado para pensar que eu aprenderia com essa experiência, eu pensava “e agora, como será essa troca?”, mas encarei como um desafio. Mas eu acho que sempre tive expectativas positivas em relação ao programa, e a minha função como tutora-regente. Acredito que o sucesso envolve muito o interesse, porque como eu já tive várias estagiárias, sei que você pega uma adversidade muito grande de estagiários, tanto aquele que ta interessado realmente como aquele que não. E mesmo esse estágio não é diferente, sabe, há aqueles que realmente estão interessados e outros que só querem cumprir uma experiência do curso de pedagogia, então há alguns que você consegue “puxar” mais. E mesmo assim, sabendo das dificuldades, percebendo que tem pessoas que trabalham, que tem “N” problemas, mas vejo que elas tem que passar pelo estágio, então você pode deixar a coisa mais agradável com a interação, com interesse o proveito é maior.

3. Você afirmou no questionário que teve aprendizagens com sua participação no programa. Quais seriam essas aprendizagens? Dê exemplos.

É claro que aprendi como tutora regente, vejo que ao final eu acabei aprendendo demais, principalmente porque acabei tendo contato com estagiários que não tem experiência com o ensino fundamental e séries iniciais, que ministravam disciplina como história, geografia, por exemplo, tive um coordenador dentro da minha sala, por exemplo, pessoas de áreas específicas que acabavam me orientando em determinados trabalhos com essas disciplinas específicas, me dando dicas do que eu poderia trabalhar com as crianças, embora eles falassem: “Ah, mas eu não sei como reverter isso para eles que são tão pequenos”, e eu dizia, “não, dá para reverter isso, sim!”, e juntos, conversando eles conseguiram achar o caminho. E também a sistematização de meu conhecimento também porque muitas coisas eu fazia no automático, devido a rotina do dia a dia, eu já estou cerca de 6 anos na mesma série, então eu tive que parar e pensar “por que eu to fazendo isso?” porque eu vou ter que explicar para os estagiário o motivo de minhas escolhas, porque esse processo ocorre primeiro, depois o outro, porque é melhor seguir esse caminho e não outro. Isso foi bem interessante, valeu a pena. Eu aprendi a fazer o relato detalhado de como seria a minha aula.

4. Quais aprendizagens você destacaria com o curso de tutoria? Dê exemplos.

Olha com o curso de formação, pude aprender muito com os textos que temos que ler, relembro a teoria, por exemplo, sobre o letramento. Aprendi com a troca de informações com professores de outros lugares, no qual acabo tendo contato com outras realidades. Outra aprendizagem que o curso me proporcionou foi a reflexão sistemática sobre a prática mesmo, né? Por exemplo, “como você tutor está agindo em sala de aula?”, “o que você está refletindo com seu estagiário?”, “o que você tutor está refletindo sobre a sua própria prática?”. Isso é uma coisa muito interessante, porque eu de certa forma fazia, porém não era tão sistemático, não era diário por causa da correria, do dia a dia, e com o curso tive que fazer o registro do dia, repensando o seu dia, observando o que você achou que não foi legal, o que foi legal, o que você trocou com o estagiário que foi benéfico para você, toda a reflexão gira em torno da nossa prática. Então eu acho que as maiores aprendizagens foram essas: da troca com as pessoas e da reflexão mesmo.

5. Você já tinha habilidade com o computador? E com as ferramentas do Ambiente Virtual? Você já tinha feito algum curso na modalidade EaD?

Já tinha feito sim, em relação ao Moodle eu não tive maiores dificuldades. Já tenho experiência virtual e conhecia algumas ferramentas, também tenho algumas habilidades com a internet e suas ferramentas. Eu gosto da EaD, porém acho que o sucesso do curso depende muito da pessoa e da proposta. Por exemplo, eu já fiz curso pela Unicamp, e eu tive dificuldade em me organizar, então para algumas propostas eu prefiro o presencial, o cara a cara. Não que a EaD seja inválida, assim, o pessoal que está fazendo a Pedagogia a distância, mas eu acho que fica difícil em alguns momentos a falta de contato e interação.

6. E com a mentora, com as devolutivas, o que você aprendeu? Dê exemplos.

Olha ela sempre me orientava, por exemplo, no início do relato, onde eu explicitava a aula, ela observou que eu estava sendo muito descritiva a nível da aula, e ela me dizia que não era apenas a descrição, ela queria também as minhas reflexões pessoais, e junto com o estagiário, por que é esse o seu papel como tutora. Então eu acho que ela atuava na orientação mesmo e isso fazia com que eu aprendesse a refletir e também a ter um olhar diferenciado para a minha prática, me ajudava a focar o assunto que você tem que estar relatando ali. E aprendi também com as impressões dela em relação a minha prática, como coisas que ela concorda e discorda.

7. Você diz que aprendeu com as impressões da mentora em relação a sua prática, dê exemplos.

Num dos últimos relatos que ela fez em relação aos meus registros, o fato de eu acreditar que a gente pode construir o conhecimento com as crianças, que a gente pode aprender nessa construção, e que ela (mentora) partilha essa ideia, porque num dos meus relatos eu disse que uma certa estagiária questionava muito: “nossa mais você alfabetiza sem usar cartilha? Como você faz?”. Eu gosto muito de construir as minhas próprias atividades e partir de temas significativos para as crianças, e situações geradas na sala para estar trabalhando com eles as questões conflitantes que aparecem no dia a dia. E a

mentora numa dessas últimas devolutivas ela falou que concorda com essa perspectiva, que ela percebe que alguns professores ainda têm dificuldade em desvincular o fator conhecimento dele próprio, e acha que ele é o detentor do conhecimento, que é impossível o aluno ensinar alguma coisa, aquela coisa de que a criança não sabe nada. A mentora disse que concordava com isso e que compartilha essa ideia, e que ela acreditava que o contato dessa estagiária comigo estava sendo muito produtivo.

8. Quais as suas aprendizagens com os estagiários?

Você diz estagiários do programa? É porque já recebi estagiários de outros lugares.

9. Pesquisadora: Sim, do programa.

Por exemplo, na questão dessa estagiária minha, ela sempre falava “mas eu não vejo você alfabetizar com cartilha?”, foi interessante porque eu tive que explicar sistematizando, mostrando o passo a passo, porque eu fazia deste jeito, porque eu não faço, expliquei como era as avaliações, as intervenções, as atividades que eu costumo dar, para fazer isso eu tive que sistematizar a minha prática, porque no dia a dia nós fazemos automaticamente. Eu tive que me organizar para ensinar ela como eu fazia em sala de aula.

10. Essa estagiária em especial, já tinha alguma formação?

Essa estagiária já é professora da educação infantil, porque eu já conhecia ela da rede, mas ela só ta fazendo a Pedagogia agora. E pelo que eu conheço ela trabalhava com o ensino bem tradicional, partindo do conhecimento do professor mesmo. Eu entendo isso, a criança tem que colaborar, construir seu conhecimento. Então para mim foi importante isso explicar para ela como se faz para partir do conhecimento da criança, explicar a minha forma de trabalho, eu vi na regência dela que ela refletia isso, apesar de a gente sentar juntos, planejar juntos, ver qual seria a atividade, ela perguntava sempre o que eu achava do que ela planejava. Eu acho que ela conseguiu entender o meu jeito de trabalhar. Já o meu outro estagiário que é formado em Biologia, ele trouxe também algumas propostas diferentes, eu pude aprender com essas propostas, por exemplo, eu gosto de trabalhar na sala de informática com as crianças usando a

internet, ele trouxe alguns programas que eu não conhecia, foi muito interessante. Ele até acabou estalando no nosso notebook, um programa que eu não conhecia para ver o planeta Terra, para ver o sol. Então foi bem interessante essa troca, eu pude aprender coisas novas com ele, eu achei bem interessante porque sempre gostei de usar o computador com as crianças e ele acabou me auxiliando. Essa nova visão foi bem interessante.

11. Em relação ao seu planejamento, você modificava alguma coisa sabendo que o estagiário iria para a sua sala?

Olha a gente faz um cronograma de atuação antes de iniciar o estágio. Então eu procurava colocar aulas diferenciadas, eu colocava uma de língua portuguesa, uma de matemática, uma de história, uma para eu usar a sala de informática, sempre pra ir mostrando com eles a realidade da escola. É claro que uma certa adaptação a gente sempre faz, porque primeiro a dinâmica muda (até com as crianças) quando tem um estagiário, e eles precisam compreender, observar de forma sistematizada. Mas tudo dentro de meu currículo, isso não alterou em nada o meu planejamento, eu fazia adaptações porque eu queria mostrar para eles cada vez uma coisa diferente, para eles acompanharem, mas nada que saísse do meu planejamento, considerando o estágio até a regência.

12. Ensinar adulto é diferente de ensinar criança? Pensando nessa estagiária que você destacou, como você percebe essa diferença? Quais estratégias você utilizou para que conseguisse atingir seu estagiário?

Por exemplo, o que eu ensinei para essa estagiária foi o porquê eu não usava cartilha, foi uma questão que interessou muito a ela, porque já era diferente em si, era uma prática que ela não conhecia, entendeu. Agora em relação aos outros eu tive um pouco mais de dificuldade, porque primeiro eram professores de ensino médio e coordenador, e assim faziam estágios mais picados, que não dava para acompanhar a sequência e a sistematização o tempo todo, e tinham os problemas deles extraclasse que acabava atrapalhando um pouco. É aquela questão da interação, já que você vai ter que fazer, vamos procurar deixar a coisa mais agradável, vamos participar, vamos entender como acontece na sala de aula. Aí teve dois lados, tanto um mais questionador deles, que eu acho que eu fiz fazer com que o interesse surgisse um pouco nele, mas aí partir já partiu

de experiências particulares né, ele me perguntava “mas todo mundo participa da sua aula?” e eu dizia: “todo mundo participa.” E aí surgia aquela questão: “nossa, mas por que no ensino médio eles perdem tanto o interesse?”. Então a gente acabava discutindo essas coisas e no meio da questão eu procurava esclarecer e mostrar algumas coisas, por exemplo, eu falava “eu procurei fazer assim, assado, você não acha que mesmo eles sendo maiores falta um pouco disso também?” Aí acabava revertendo e deixando ele mais próximo do interesse dele. Por exemplo, aí ele pensava numa atividade de história para trabalhar na sala e se questionava: “como que eu faço para reverter esse tema para eles - as crianças?” e aí eu aproveitava e explicava como é que deveria ser feito considerando a faixa etária dos meus alunos. Mas é um pouco mais complicado, porque a vivência deles já é outra, entendeu? Então posso dizer que a estratégia é partir do interesse, estimulando a reflexão.

13. Quais expectativas você teve com a função de tutor-regente? Elas foram alcançadas ou não?

Expectativas enquanto tutora regente que eu alcancei..., eu acho que vai dar uma coisa meio ambígua, porque eu achava nesse entrosamento, eu acho que todo futuro professor tem no estágio algo super importante para ele ter uma ideia da prática, e ele realmente tem que acreditar naquilo, eu acho que... não sei se eu estou conseguindo me explicar, mas, por exemplo, esses estagiários que eu tenho, já tem uma vida profissional lá e eu acreditava que seria importante mostrar a realidade das séries iniciais, porque uma das minhas expectativas era que eles entendessem a minha prática, que eles compreendessem que eu gosto do que eu faço, e que eu acredito no que eu faço. Isso eu acho que consegui mostrar para eles.

Em relação aos cursos em si, alcancei muitas coisas em relação à minha prática, consegui uma reflexão mais aprofundada de minha prática, uma sistematização maior de meu conhecimento, eu aprendei a passar para o outro eu acredito que eles compreenderam a minha prática. E o que eu não consegui foi..., como posso dizer... esse interesse total dos estagiários, eu consegui com aquela estagiária que eu destaquei, mas não consegui com os outros. Só que eles entenderam a minha proposta, eles perceberam que eu acredito na educação, e que podemos fazer a diferença. Mas em relação a eles (os dois estagiários do

ensino médio), particularmente acho que essa questão foi até um certo ponto, porque depois disso acho que não conseguiram compreender que quando a gente acredita realmente a gente consegue mudanças reais. Talvez por eles terem experiência com o ensino médio, eles já tinham concepções arraigadas e por isso era muito mais difícil modificá-las. Eu percebo que eles compreenderam os meus motivos, o como faço, mas para eles, de coração, eu que eles não apreenderam isso. É muito difícil, porque eles já têm uma realidade de experiências frustrante!

Isso era uma expectativa que eu tinha em relação ao curso, “nossa, eu queria mostrar para eles que poderia dar certo”, eu acho que eu consegui, mas interiorizar isso para modificar a prática deles, eu acho que não consegui.

14. O que mudou em sua prática depois que você foi tutora-regente?

Eu acho que a reflexão diária eu passei a fazer depois de ser tutora-regente, é claro que eu fazia reflexão sobre a minha prática, observava o que deu certo, o que eu deveria repetir o que eu deveria trabalhar mais, mas ela não era diária, eu tinha o hábito semanal de parar e pensar na minha semana em sala de aula. Mas hoje faço a avaliação diária da sala, observando os pontos fortes, o que deu certo, o que devo reforçar, como os alunos reagiram, o que foi legal ou não. A dificuldade é que o tempo é curto, mas depois dessa experiência eu me acostumei e estou conseguindo fazer a reflexão diária.

15. Quais conselhos você dava ao(s) seu(s) estagiário(s) em relação à prática de sala de aula?

O primeiro conselho que eu procurei dar é em relação ao partir do interesse. Eu acho que tem que partir do interesse da criança, eu acredito nisso, mas eu não tenho experiência com adolescente e nem com crianças do segundo ciclo. Mas eu acho que partindo do interesse é quase impossível não dar certo. Outro conselho que dei é em relação à família, porque eu acho que a presença da família é fundamental. Então a gente conversava em vários momentos sobre isso, sobre a participação da família na escola, sobre a escola dar abertura para a comunidade, eu acho que escola e família não dá para desvincular, tem que estar próximas. Eu pelo menos tenho a minha sala sempre aberta para meus pais.

16. Algum estagiário trouxe uma contribuição para que a escola se aproximasse da família?

Não, como a maioria dos estagiários tem experiência no ensino médio, eles afirmam que quando as crianças crescem o desinteresse da família aumenta. Não sei por que isso ocorre, talvez os pais acham que as crianças já são independentes. Mas eu sempre deixei claro que é importante a família estar próxima da escola. A escola tem que chamar os pais não apenas por causa dos problemas, tem que chamar também para elogiar. Assim, houve troca de informações, mas percebi que a realidade deles é diferente, eu mesmo não sei o porquê, talvez eu trabalhe futuramente com crianças maiores para tentar entender o porquê disso, porque acontece esse desinteresse, porque a família se afasta.

17. Após a experiência como tutora-regente, você observa alguma necessidade formativa para exercer tal função?

Bom eu acho que temos que estudar sempre, nunca podemos parar. Mas, eu sou suspeita porque eu gosto muito de estudar, estou sempre procurando me atualizar, acho que isso é necessário não só para o tutor-regente, mas para todos os professores em geral. Sempre temos que procurar novas estratégias e novos instrumentos, porque hoje a era virtual exige mudança e nós temos que atender novas necessidades e por isso dominar a informática é importante, até em prol do aluno, porque a criança de hoje é diferente daquela da década de 50, 60, é outra criança. E nós temos que acompanhar, oferecer outras coisas e não apenas o giz e a lousa para elas.

18. Você já citou alguns dilemas que você teve com os estagiários. Que outros dilemas você destacaria? Como resolveu esses dilemas? O que aprendeu com eles?

Eu acho que sempre aprendemos com as dificuldades, aprendi por exemplo que temos que ver os dois lados, que existem realidades diferentes, e procurei mostrar isso também, porque a maioria deles tinha experiência com outra realidade. Mas acho que o maior dilema envolve aquela questão do interesse em fazer estágio, do porque aquilo é importante, porque para alguns não existia um interesse, porque já era professor, ou já era coordenador. Mas como esse ano

estou com os mesmos estagiários, acho que essa questão diminuiu um pouco, porque eles já me conheciam e eu já os conhecia, acho que foi mais fácil um pouquinho. Mas sempre há diversas explicações, “porque eu não tenho tempo”, e aí eu tentava estimulá-los, não vamos tentar fazer da melhor forma possível, vamos tentar relacionar o que vocês veem aqui com aquilo que vocês estão vendo no curso, você me traz sua experiência e a gente tenta adequar aqui. Então é por aí, sabe, a gente tem que estar estimulando sempre o interesse. Acho que deu certo, tanto que eles voltaram.

19. Em quais momentos você conversava com o estagiário? Você tinha momentos de conversa a sós com o estagiário?

Eu tentava marcar os estágios nos horários/dias em que eu tinha educação física, porque nos momentos de educação física eu poderia estar trocando com o estagiário. Então ficava muito mais fácil quando dava para fazer isso, porque nós sentávamos com calma e eu mostrava o planejamento, o diário, quando estava próximo da data da regência, nós trocávamos atividades e eu orientava sobre a regência. Outro horário que tenho é o horário de parque, porque aqui nós temos horário de parque, nesse dia eu também procurava usar para realizar as orientações com o estagiário. Ou seja, eu sempre aproveitava o horário livre para realizar as trocas. Mas, por exemplo, tenho uma estagiária que não dava, ela está num dia em que não tem nada, então a gente trabalha as atividades do dia, conforme o meu planejava e depois no final eu propunha para as crianças uma atividade livre: uma massinha ou um desenho, de forma que eu possa sentar com a estagiária uns 20 minutinhos. Mas eu também conversava muito com eles por e-mail, tanto com o estagiário como com minha mentora.

20. Então você cria meios para que possa realizar essa troca?

É isso mesmo, porque no intervalo é muito corrido, não dá para fazermos nada, então eu tenho que propor um momento para que possamos conversar, para que eu possa responder as questões dos estagiários.

21. Os estagiários sempre têm questões?

A estagiária que te falei é bem questionadora, ela sempre traz comentários, “essa atividade foi muito cansativa” e eu procuro esclarecer: “é uma atividade muito

cansativa, mas é necessária para que os alunos possam compreender”. Mas aí vem aquela coisa, é a questão da reflexão: “é, foi cansativo, o que eu posso fazer para melhorar isso...”. Eu tenho um estagiário que quase não questiona, ele é na dele, só quando eu comento alguma coisa da aula que ele se expressa, dá um retorno: “ah, eu também achei legal, porque você fez isso”, “aquela criança tem dificuldade, mas junto com a outra o rendimento é melhor”. E também tenho outro estagiário que é muito questionador, ele pergunta: “ta, mas você faria diferente”, “você gostou do resultado?” “como é que você faz isso”, “ se você fosse dar tal aula, como é que você faria?”, ele sempre joga essas questões, vejo que como ele não tem experiência com essa faixa etária, vejo que ele questiona muito, tentando entender como se ensina crianças, porque é que melhor em dupla, como faz para conseguir tal resultado.

22. Diante dessas perguntas, o que você fazia, como você ensinava-o?

Eu procurava explicar a partir da minha prática, mostrando os resultados que eu alcançava, em alguns momentos eu também usava a teoria para mostrar para ele o motivo e o porquê eu fazia isso, deixava claro no que eu acreditava.

23. Você aprendeu ao responder essas questões? O quê?

Com certeza, acho que com todas as trocas estamos aprendendo, conforme a questão eu podia refletir sobre alguns pontos de minha prática, e rever a prática até como forma de procurar responder para eles.

24. Quais temas você considera importante discutir com o estagiário que não foi discutido, ou apontado no curso? Por quê?

Acho que eu já falei um pouco que acho importante o tema Alfabetização, é porque sou apaixonada por alfabetização e sempre tenho foco nesse tema. Mas também é importante discutir sobre a construção do conhecimento pela criança, da questão de trabalhar com os interesses e do papel da família. E também acho muito importante o trabalho com a questão da criatividade, porque a criatividade é fundamental no estímulo do pensamento da criança. Por exemplo, eu dou aula em dois lugares, e em São Carlos no ensino fundamental e em Ibaté dou aulas na educação infantil e vejo que as crianças são muito criativas por natureza, mas o professor dá muita coisa pronta. Isso foi até uma questão de

debate, porque teve uma regência que tinha uma proposta de atividade de criar desenhos a partir das formas geométricas, porém os alunos não entendiam a proposta, o estagiário explicou direitinho, várias vezes foi direitinho, ele dizia “a partir do triângulo, podemos fazer o quê? uma casa” mas eles só desenhavam a figura, mas enquanto eles não viram um modelo eles não conseguiram realizar, isso me fez pensar na minha própria prática, e da necessidade de trabalhar com os alunos as formas e a criação, depois disso eu já planejei o trabalho sistemático com o uso do Tangram, para estimular os alunos a criar. Já percebi que quando dou um papel colorido para fazer um painel os alunos passam cola do lado colorido.

25. Isso foi no primeiro ou no segundo semestre?

Foi no primeiro, foi agora. Mas foi interessante porque acabei refletindo a própria educação infantil. porque por exemplo, em Ibaté nós trabalhamos em dupla de professoras, e é complicado porque a outra não estimula a criatividade como eu. Por exemplo, de um móbil eles fizeram um cinto, ou quando nós tínhamos um pandeiro que quebrou... então as crianças pegavam isso para fazer uma coroa... veja que criatividade de um pandeiro quebrado elas fizeram um coroa de princesa. Mas a outra educadora disse: “tira isso da cabeça, menina, porque isso não é de colocar na cabeça”. Eu acho que os professores dão as coisas muito prontas, no fundo nós somos culpados, eu acho que as crianças têm que explorar novas possibilidades, a partir da realidade criar novas coisas.

26. Alguns estudiosos afirmam que ao receber estagiário, você se transforma numa formadora. Você se considera uma formadora de professores? Por que?

Eu creio que sim, porque que nem eu por exemplo, tinha uma expectativa de ensinar como se alfabetiza, não que eu não encontre obstáculos, mas acho que consegui mostrar para os estagiários um caminho para alfabetização, mostrei que temos que acreditar na educação e encontrar um caminho para realizá-la. Mostrei que as dificuldades existem, mas temos que tentar, não podemos desistir. Acho que eu fui uma “formadora de pensamentos”, sei da dificuldade de algumas realidades e que como isso pode influenciar nosso trabalho, mas temos que acreditar. Acho que não uma apenas formadora de prática, porque minha

realidade é diferente da do ensino médio. Prática cada um constrói a sua, mas acho que a melhor definição é que fui “formadora de pensamento” mesmo.

27. O que você precisou aprender para se tornar uma “formadora de pensamento”?

O que eu precisei aprender... isso é bem difícil definir, mas acho que a primeira coisa é acreditar em minha prática, e usar ela para poder ensinar. Acho que as discussões no ambiente virtual foram importantes porque permitem que troquemos ideias com outras pessoas, e até mesmo com sua própria tutora.

28. Você precisou aprender a lidar com adultos?

Olha, acho que de alguma forma sim, mas é que eu sempre tive estagiários em minha sala, então acho que de certa forma eu já sabia lidar com os adultos. Mas vejo que é diferente lidar com adulto e lidar com criança.

29. Se você fosse dar um curso para uma pessoa que quer ser formadora, o que você colocaria nesse curso?

Para ela ser formadora, acho que a primeira coisa é acreditar no que ela faz. Acreditar na educação e na sua própria prática e também ter respaldo na teoria. Acho que é importante trabalhar com exemplo e estimular o interesse e a prática da reflexão e da autorreflexão. Vejo que é importante estar aberta e querer aprender sempre, procurando utilizar a própria prática e experiência para transmitir o que acha importante.

30. Ter um olhar multifocal?

Isso mesmo gostei dessa palavra, porque acho que é importante ter um olhar multifocal, aprender de diferentes formas.

31. O curso ter sido virtual trouxe a você alguma dificuldade?

Olha, eu acho que não me trouxe muita dificuldade porque ele foi de curta duração, porque se não fosse assim acredito que teria dificuldade. Num curso de curta duração você pode se organizar melhor, é claro que você precisa ter disponibilidade diária para realizar as leituras. Outra coisa positiva é a abertura para se comunicar, eu poderia falar com a minha mentora por e-mail ou por

telefone a hora que eu quisesse porque havia essa facilidade, eu acho que ficou uma coisa mais próxima. Não como aqueles da Unicamp, onde nós só nos comunicávamos pelo ambiente virtual. Então eu acho que o que deu certo aí foi a rapidez, e as intensas trocas de informações, com muita interação, disponibilidade para ser atendido. Então eu acho que foi muito mais legal.

32. Nesta nova experiência como tutora-regente o que você está repetindo, há alguma coisa que você evita fazer?

Eu acho que estou repetindo toda a dinâmica porque deu certo, procuro estimular o interesse e a participação dos estagiários, como também a reflexão. Acho que não teve nada que eu me lembre que eu evitaria. Eu não sei se é porque eu já conhecia os estagiários, a organização das aulas, e o planejamento seguiu o mesmo esquema.

33. Você percebe algum impacto em sua atuação prática após a participação no programa? Alguém percebeu alguma mudança?

De imediato me lembro de comentários relacionados ao programa, porque aqui na escola tem uma professora que está sendo tutora-regente pela primeira vez esse ano, e comenta muito sobre o meu desempenho como tutora e me procura para que eu possa tirar algumas dúvidas: “como você consegue realizar as atividades, o diário?”. E eu respondo que eu acho que a gente tem que mostrar o que a gente sabe fazer, e digo que ela como uma professora tão profissional, tão ética deveria mostrar também o que ela sabe fazer. Percebo que muitas colegas tem uma grande resistência em receber o estagiário em sua sala, porque tem medo de críticas, há uma cultura de medo. A minha coordenadora acha muito importante, uma vez ela fez o comentário que esse programa é muito bom, porque os estagiários trazem algumas novidades para a escola, ela gosta dessa parceria, porque ela acha que é dessa forma que a gente expande, cresce, e mostra o que a gente sabe fazer bem.

ANEXO E – Transcrição da entrevista

Entrevista tutor-regente - Professora C. R.

1. Por que você aceitou participar do programa e ser uma “tutora regente”? Recupere um pouco a sua trajetória, as suas expectativas.

Eu aceitei primeiro porque a estudante da UFSCar era nossa colega da rede pública. Ela nos fez o convite, para mim e pra mais uma professora. Eu aceitei prontamente porque eu gosto de desafio e também gosto de estudar, gosto de ter momentos de reflexão, então eu gostei da ideia e aceitei. Eu conhecia a professora Shirley, que logo me apresentou a professora orientadora, e as condições para participar do programa. De imediato eu já enviei os documentos, foi tudo muito rápido, e eu comecei o curso da internet.

O curso foi muito bom, na verdade no início eu tinha desconfiança, pois não conhecia, ficava pensando se ia ter mesmo certificado, se eu aprenderia, se seria bom, se eu conseguiria responder o que eles queriam. Do curso eu esperava exatamente o que eu encontrei, uma reflexão a respeito do estágio e uma preparação para receber os estagiários, porque nos moldes que era feito antes não dava certo, era totalmente burocrático, nós tínhamos que cumprir as horas necessárias para que você assinasse uma ficha e então ficava feito o estágio, mas desse jeito não. O professor que recebe o estagiário tem que ter uma formação para receber o estagiário, ele tem que ter o olhar de receber o estagiário deixando ele totalmente à vontade, transformando esse encontro num momento de aprendizagem tanto para o professor estagiário, como para o professor-tutor-regente.

2. Já que você falou em aprendizagem, o que você aprendeu com o curso? Com o estagiário? Com a mentora? Com as devolutivas que ela dava? Dê exemplos.

Para mim a primeira aprendizagem diz respeito ao estágio como conteúdo. Sobre o estágio eu posso destacar três pontos, que posso chamar de aprendizagem. A primeira foi em relação a retomada de conteúdos que já tinha visto no magistério e assim pudemos comparar, né, vermos como está a didática hoje e como era a didática antigamente, refrescando a memória. Lembrei de coisas que eu jamais iria lembrar se eu não fizesse o curso, elas trabalharam um pouco a nossa própria memória durante o curso. Acho que pude refletir e aprender três pontos que são: o

estágio numa forma burocrática, onde os alunos tinham que cumprir horas, o estágio em busca de imitação, onde os alunos anotavam como o professor fazia para depois tentar reproduzir isso, o professor seria um modelo, mas hoje vejo que isso não dá certo porque cada um tem que refletir na sua prática e construir o seu modo de dar aula, juntar com o que você está aprendendo e assim criar um novo conhecimento, o seu conhecimento. O que ocorria antigamente não era isso, você pegava um modelo pronto e ia aplicar, era como se dar aula tivesse uma receita. O outro ponto que pude refletir e aprender diz respeito ao perfil técnico do estágio, como se faz determinadas coisas, eu lembro que no meu tempo de magistério, tinha um livro que chamava “verdão”, que dava as diretrizes de como proceder na sala de aula, por exemplo, ele ensinava como apagar a lousa: “da esquerda para a direita, de cima para baixo”. A professora de didática dava aula da postura física ideal para um professor. Vejo que se perdia um tempo tremendo com isso, enquanto que a prática da sala de aula e a teoria da universidade não era vista porque não dava tempo. Eu acho de extrema importância iniciativas como essa da Federal, uma proposta inovadora, que permite que vivenciemos o estágio, tanto o aluno como o professor da sala, de forma diferente e aprendemos a refletir sobre como pensávamos a nossa aula.

Outra aprendizagem é enxergar e considerar a escola como um espaço de formação já que nela podemos estar em constante formação, principalmente se pensamos e olhamos para a nossa própria prática. Na verdade, eu já havia ouvido falar da escola como espaço de formação, mas nós não tínhamos mecanismos para fazer isso, porque até que tentávamos discutir no HTP, mas não existia profundidade, sabe? Era um pouco superficial.

Que mais aprendi...? Ah, aprendi a usar a internet. Isso foi muito importante, porque eu já usava a internet, mas era para uso profissional, fazer pesquisa para as aulas; usar o correio eletrônico; todo dia eu dou uma checada no e-mail, aquela coisa básica!, e também para outras leituras, porque eu sou fanática por leitura, praticamente viciada em leitura. Mas eu não tinha esse conhecimento todo, hoje mesmo estava comentando com o meu marido, eu não conseguiria ser tutora a distância porque precisa de muita habilidade. Hoje eu conheço algumas ferramentas do ambiente virtual, qual o nome?

3. Moodle?

Isso mesmo o AVA do moodle, sei usar o fórum, o Wiki, o diário etc. Nesse ponto, o relacionamento com a mentora me ajudou muito, pois eu nunca tive vergonha de perguntar o que não entendia. Logo que foi a parte do diário que nós tínhamos que fazer lá no Wiki, eu não sabia o que era, não sabia como ia acontecer a nossa troca, tinha que escrever juntos com os outros, eu me perdi no programa, e a mentora foi muito solícita e me orientou e explicou, e eu me habituei até que fiquei ferinha (Risos). Isso foi muito bom, só isso já valeu, porque eu aprendi a ter contato com esse ambiente virtual, no início eu nem usava muito essa nomenclatura, porque na escola nos temos um midiazinha, um computadorzinho lá ficou com internet uns seis meses, mas agora já está a um ano sem. Essa é a realidade, que é bem complicada. Mas, me sinto impulsionada quando estou recebendo novas informações, como foi na participação do programa.

Posso destacar como aprendizagem a questão de fazer um texto coletivamente, é aprendizagem porque eu nunca tinha feito isso, tinha que ler o que o colega escreveu e continuar de forma coerente, sem modificar a ideia que o colega inicial direcionou, compreender o pensamento do outro e dar sequência. Mas às vezes eu fico com medo, de atrapalhar e colocar outra ideia e de ser mal interpretada, ou o contrário, eu ser mal interpretada, porque colocar isso virtualmente é muito difícil.

4. E com as devolutivas que a mentora dava, você pode dizer que aprendeu algo? Dê exemplos.

A minha mentora sempre procurava me orientar, por exemplo, quando tínhamos que escrever coletivamente no Wiki, eu ficava muito insegura, mas ela me orientava. Com as devolutivas, eu posso dizer que não aprendi muito, eu gostaria que ela falasse mais, ela só fazia uma avaliação do que estava escrito, não indicava um caminho, por exemplo, “seu trabalho foi satisfatório, ou não foi satisfatório por isso, isso, isso...” e só.

5. E na relação com a estagiária o que você aprendeu? Dê exemplos.

Eu recebi uma estagiária, e no meu caso ela era uma pessoa muito inteligente e estudiosa.

6. Ela já era professora?

Sim, ela já era, mas ainda não tinha pedagogia. E no convívio da sala de aula ela já ia fazendo alguns apontamentos interessantes, e a troca ia acontecendo ali mesmo, tanto ela ia anotando como eu ia anotando, ela fala “olha, lá na Federal falam isso a respeito sobre o comportamento do aluno, por exemplo” então posso dizer que fui aprendendo com essas contribuições, porque ela vinha trazendo as concepções novas e nós fazíamos a comparação ali no ato mesmo, e eu já fazia as minhas anotações para colocar no trabalho. Muitas vezes eu lia os relatórios dela também, do que ela observava na sala de aula, e eu aprendia com eles, por exemplo, a ficar mais atenta em relação a minha postura em sala de aula, tinha um novo olhar para novos pontos.

Outra aprendizagem, me deixa pensar... a questão do estudo de caso por exemplo, ela observou na minha sala que tinha uns três alunos, que necessitavam de atenção individual, eram casos complicadinhos assim, sabe?, de crianças que ficam alheias a tudo, porque não estão no mesmo nível de aprendizagem dos outros, que apresentam comportamentos diferenciados dos outros, embora fosse um quarto ano, eles não estavam no nível da classe. Como era uma classe numerosa e com algumas deficiências, esses casos não era possível estar chegando muito próximo para detectar a fundo o que é necessário fazer, você faz isso mais ou menos. Então diante desses alunos a estagiária apontou para mim que seria necessário um trabalho diferenciado, um estudo de caso com especialista para compreender a melhor forma de agir, porque eles não poderiam ficar isolados, eles também deveriam ser trabalhados. E ela como estudante poderia estar aproveitando esse momento de estágio para estar suprindo de alguma forma as necessidades desses alunos.

7. E isso aconteceu?

Não deu muito tempo, porque tinha que fazer as aplicações e tinha um plano de atuação para ser seguido, e como ela só tinha 13 horas de estágio não deu muito tempo, porque nós tínhamos que otimizar ao máximo o tempo, um pouco ela fez de observação e outro tempo ela tinha que fazer regência. Ela fez duas regências na minha sala, na verdade no espaço todo ia dar uma regência apenas pelo período de tempo, mas ela acabou fazendo duas. Então, em relação aos alunos fica um pouco a desejar, nós discutimos algumas coisas, e

até pensar em elaborar um plano de ação para esses alunos, mas não deu tempo.

8. E como você ajudou ela na regência? De que forma você orientou?

Sim a gente sentou, nas aulas que eu tenho livre porque a sala esta com aulas dos especialistas de Educação Física e de Arte, e então eu aproveitei alguns momentos desses aí para poder conversar com a estagiária, a gente sentou junta e eu ajudei ela a planejar, e “bolamos juntos”, adequando ao tempo disponível. Eu também previamente elaborei um roteiro, porque fazia parte de minha tarefa, e nós discutimos juntas, o que dava ou o que não dava para encaixar na regência, nós discutimos os detalhes. Eu procurei orientar em relação ao tempo, e a forma de explicitação do conteúdo, dizendo que seria interessante partir da realidade dos alunos e buscar o interesse dos alunos.

9. Em que você se pautou para dar essa orientação?

Na minha própria experiência como professora, procurei orientá-la a partir do que eu conheço da docência, acho que essa é a minha função, não é mesmo?

10. O que surpreendeu você nessa participação como tutora-regente?

Inicialmente eu fiquei meio insegura, ficava pensando: “será que eu tenho condições de atuar como tutora-regente de uma aluna da UFSCar, de uma universidade onde o pessoal tem todo acesso?”, porque a minha universidade foi pelo PEC da Secretaria Estadual de Educação, com parceira de três universidades, mas a maior parte nós trabalhávamos com apostila mandadas para a secretaria, mas era uma tutora para cem professores, por isso acho que era mais autoestudo mesmo. Então eu fiquei um pouco assustada, achei que não ia dar conta, né?, eu falei “eu vou fazer o possível”, mas com o tempo eu vi que eu daria conta, então, eu lia todos os textos, eu imprimia, porque eu gosto de ler impresso, grifando, porque acho que senão não fixa. O que me surpreendeu foi o meu aprendizado com a renovação mesmo, de sair do lugar cômodo, é começar a refletir outra vez muita coisa, de como era antes e como é agora, e como seria bom se essa parceria fosse uma prática de toda universidade e, principalmente, na relação de parceira, como seria bom se a universidade ficasse próxima da escola, investindo na formação dos professores

e aproveitando o espaço para refletir sobre a prática, numa formação contínua e numa formação de quem está na prática.

11. Algumas pessoas afirmam que quando você recebe um estagiário você se torna um formador? Você se vê como um formador de formadores? Por quê?

Eu me vejo mesmo... (risos) olha a minha modéstia. Eu me vejo porque na verdade o meu sonho sempre foi ser formadora, eu sabia no íntimo que a minha vocação sempre foi ensinar os outros a ensinarem crianças. Porque eu me aprofundei demais no estudo, desde que eu entrei na rede em 1986, e você vai tão fundo que você não consegue mais voltar para trás, né? Hoje mesmo li uma frase, não me lembro mais o autor, só lembro que era bem conhecido, ele afirmava que quando você acumula conhecimento, você transpõe um certo limite não tem volta mais, então cria-se um espaço entre as pessoas, e você acaba que automaticamente ensinando, sem perceber. Eu acho que eu tenho essa vocação só não tive oportunidade de desenvolver. Eu, como disse anteriormente, fiz uma formação universitária para cumprimento legal, como dizem vulgarmente por aí, “é só o canudo”. Mas o meu estudo é diário, é por prazer, eu sou professora por prazer. E a Shirley, a estagiária, observou muito isso em mim, e que as crianças tinham muita interação comigo, que eu tinha uma paciência para ensinar e para ouvir o outro e tentar entender o que você pode fazer para ajudar, no caso das crianças como é que você vai fazer para ele avançar na aprendizagem, o que está impedindo ele de aprender. E isso só é possível quando se gosta do que faz e se estuda muito, nesse sentido, a participação como tutora me fez sentir a importância da formação e da reflexão sobre a prática, e de compreender que quando não sabemos algo temos que estar aberto e buscar novas respostas, como eu faço isso. Eu tive um grande exemplo disso, esses dias, porque o governo está mandando um projeto novo que chama DEMAÉ, esse projeto é uma reformulação do “Projeto ler e escrever” que está em prática a uns 3 anos. No DEMAÉ vamos aprender sobre a matemática para crianças, e o plano de ação era em cima de conteúdos trabalhados esse ano, então, por conta disso começou uma discussão sobre o sistema de Numeração Decimal, que eu já havia trabalhado com meus alunos, dei pesquisa, fizemos cartazes, atividades diversas etc. Achei que tinha dado

todas as informações, que sabia tudo sobre o assunto, até que começou uma discussão, no curso, sobre números natural, e eu percebi que ninguém sabia com clareza o que era, ou seja, estamos sempre aprendendo. Eu tive que pesquisar tudo de novo, rever a minha prática, em cima de um conteúdo que eu achava que estava tudo dominado.

12. O que você precisou aprender para se tornar formadora de formadores? Dê exemplos.

Eu acho que precisei aprender a usar a minha prática para ensinar outra pessoa. Durante o curso nós tivemos várias orientações, por exemplo, receber o estagiário de forma acolhedora, percebi que a estagiária estava mais nervosa do que eu, mesmo a gente se conhecendo. Eu tentei fazer ela se sentir à vontade, eu procurei deixar claro os objetivos da aula, que era apontados antes da aula, por exemplo, eu trabalhava prioritariamente com o projeto “ler e escrever” que no segundo semestre era sobre os meios de comunicação, e como constava no plano de ação ela já estava por dentro desses objetivos. Tive também que desenvolver um plano de ação visando a formação do estagiário. Tive que aprender a criar situações que permitissem a ação do estagiário na sala de aula, e a reflexão dele.

13. Você planejava de forma diferente sabendo que a estagiária iria para sua sala? Dê exemplos.

Havia sim um nervosinho e uma ansiedade em saber que receberíamos uma pessoa diferente em sua sala. Mas, como a minha prática é bem próxima ao que era pedido eu não fiz muitas modificações. É claro que sabendo que teríamos alguém nos observando procuramos nos conter mais, pensar mais em nossas ações na sala de aula, porque eu estaria servindo de modelo naquele momento, sabia que ela observaria o meu jeito, a forma como eu domino a sala de aula, então logicamente eu procurei dar o meu melhor. Isso não significa que quando você está sozinha em aula você faz de qualquer jeito, mas acho que com a estagiária você pontua melhor, você sistematiza passo a passo, afinal você está tentando ensinar para outra pessoa como se ensina. Tanto é assim, que eu tenho colegas minhas, que não aceitam receber estagiário em suas salas.

14. O fato de sua estagiária ser professora ajudou você? Seria diferente se ela não fosse professora?

Com certeza me ajudou, e eu acho que seria diferente se ela não fosse professora porque eu já recebi em outras épocas estagiários de pedagogia, com outra proposta, que não tinha experiência nenhuma e por isso faziam críticas que não tinham nada a ver com a prática da sala. A Shirley não, era diferente, ela me ajudou a olhar alguns pontos e a refletir sobre a minha prática de sala de aula.

Vejo que o estagiário que já tem uma experiência com sala de aula tem um olhar diferenciado, porque tem coisa que só a prática permite olhar. E o professor que não possui experiência não tem didática nenhuma, e algumas coisas que acontece dentro da sala para ele chega a ser absurdo, desnecessários, pois eles não entendem a dinâmica da sala.

15. Você acha que ensinar adulto é diferente de ensinar criança? Você consegue dar um exemplo disso?

Acho que há diferença um pouco sutil, por exemplo, o adulto já vem com pré-conceitos, com concepções já cristalizadas, e quando você aponta uma forma diferente de lidar com o ensino, ele pode não acreditar ou achar que tem um jeito melhor de fazer.

16. Você viveu isso neste estágio?

Sim, houve um momento. No geral, ela gostou de minha dinâmica, mas ela apontou, com muita delicadeza, que eu precisava achar um mecanismo para chegar naquelas crianças. Não que eles estavam separados, mas, eu deveria propor uma inclusão em tudo. Mas isso demanda de conhecimentos específicos, conhecimentos da psicologia, demanda estruturas diferenciadas, com número menor de aluno. Vejo que a escola pode fazer muito pouco, você pede um encaminhamento para terapia, ou para neurologista e tem que esperar, ficar numa fila de espera. O que podemos fazer, nós fazemos, mas é muito pouco.

17. De qualquer forma ela fez você repensar sua prática, neste sentido?

Sim, eu fiquei mais preocupada do que eu já estava, porque imagina, quem veio de fora enxergou melhor do quem estava dentro. Eu acho que isso é um dos pontos mais importantes do estágio, na condição de fazer essa troca, ainda ela

usou o termo “melhorar bem sua ação com essas crianças”, e ela me deu até umas dicas de como propor atividades para esses.

18. Ensinar criança demanda explicar várias vezes. E o adulto você pode ir mais direto no assunto? Aproveitar a experiência prática que ele possui?

Eu acho assim, tem que dar a chance para todo mundo conhecer, você não pode cobrar o que a pessoa não tem, por exemplo. Eu imagino que eu seja um pouco chata, porque eu sempre parto daquilo que você sabe, e a gente vai elaborando, até chegar naquilo que eu quero que aprenda. Lógico que valorizando a sua experiência, o saber que você já possui. Acho que faço isso com crianças e com adultos. A pessoa pode não ser boa em uma coisa, mas ela pode ser boa em várias que eu não sou, então valorizar o que a pessoa traz, ver os pontos que ela não está compreendendo, e estar dialogando, conversando, para buscar qual o ponto em que ela parou, para poder avançar. Eu acho que para adulto também tem que ser assim. Mas eu acho que tem que ser direto, eu sou uma pessoa muito direta, mostro e dou um respaldo para a análise e busca de solução.

Na interação com adultos, com o estagiário é importante termos um momento sozinho, para que a troca aconteça, para que possamos conversar sobre o estágio. Nessa troca nós chegamos em um monte de conclusões tanto para o estagiário como para o professor.

19. Que tipos de conselhos você dava para seu estagiário? Você se pautava em que para dar esses conselhos?

Em relação à prática de dar aula, deixa eu pensar um pouquinho.... A questão do envolvimento dos pais, por exemplo, nós discutimos bastante. Essa pauta surgiu a partir da realidade que vivencio, porque quando você recebe estagiários as coisas vão acontecendo e não dá para maquiagem e no primeiro dia de estágio tinha uma mãe na porta da sala, porque o menino não registrava nada, não participava da aula. Mas eu já sabia que o problema estava com os pais, porque os pais colocaram na cabeça do menino que ele não precisava tanto da escola, percebi que essa mãe apoiava o desinteresse do filho nas atividades, porque ela ensinava em casa, ela não compreende que a escola é lugar do coletivo, onde existe a socialização e a troca, o filho dela vinha apenas para ter presença. Mas vejo que essa mãe se perdeu, porque ela tinha uma estrutura familiar boa e ela

tinha a crença de que a escola estadual tem um ensino fraco e por isso o menino não precisava se esforçar muito, porque acreditava que todo o aparato que tinha em casa bastava, pois ele gostava de jogos, de computador, era inteligente, mas ela valorizou tanto o que ele tinha que acabou desvalorizando a escola. Só que no final do ano ela compreendeu que o caminho não é por aí, que a escola trabalha com a sistematização do conteúdo, principalmente na matemática... só que não dava mais tempo. Ela até veio pedir para ele frequentar o apoio mas não adiantava nada, pois era final do ano. Expliquei para a estagiária que no início do ano sempre faço uma reunião com os pais e explico para que serve a escola, é nesse ponto que eu queria chegar, porque a escola é muito importante e deve ser valorizada, peço que os pais conversem com seus filhos sobre o motivo deles irem na escola, destacando a função da instituição. Vejo que a desvalorização da escola vem acontecendo há décadas, até chegar nessa situação em que hoje nos encontramos, porque o Brasil está muito atrasado na educação, o país melhora isso ou aquilo muito pulverizado, mas na educação ainda falta muita coisa.

Outro caso, que a própria estagiária chamou atenção foi em relação aos pais daqueles alunos de inclusão, ela queria saber se eles davam apoio, esclareci que o apoio dos pais era fundamental, mas que neste caso eles mesmo não sabiam o que fazer, pediam ajuda. Na questão da família é importante você ter um bom relacionamento, mesmo que a escola não dê espaço, o professor deve criar espaços para que isso ocorra.

20. Você instigou a estagiária a refletir sobre a situação dos pais na escola. Nesse momento você estava tendo uma postura formadora, sendo assim, como você acha aprendeu a ser formadora?

Bom eu acho que eu aprendi pesquisando, estudando e com a troca de experiência com os outros pares, nos momentos de capacitação contínua, e a busca pelo aperfeiçoamento pessoal, principalmente porque o professor é o que ele é. Se você tem total consciência de sua profissão, de sua função na sociedade, não tem como você refletir, não estudar. Nesse ponto acho que está a condição de estar formando outro, mas o curso da UFSCar, veio colaborar, pois me permitiu refletir sobre alguns aspectos, e me orientou em algumas posturas, como no fato de receber o estagiário. O problema é que foi uma

experiência curta. Não continuou esse ano, porque no caso da Shirley ela preferiu fazer estágio com outra professora, em outra realidade, uma professora da minha escola mesmo.

21. Você enfrentou algum dilema na experiência como tutora-regente? Se sim como reagiu a ele?

Olha, para ser sincera, eu quase não tive problema. O nosso problema foi mais em relação à questão do tempo, porque eu achei que poderia ter sido um tempo maior, eu até registrei isso nos meus diários. A questão da Universidade-Escola vejo que a gestão em alguns momentos não dá apoio para essa parceria, eles acham que o tempo que você está pode atrapalhar os alunos, pode diminuir o tempo da sala de aula. Eles não pensam na questão da formação. Inclusive eu conversei com a T. P., pois como a universidade Federal eu pensava, e até a estagiária pensou da mesma forma, que eles tinham meios de “obrigar” a escola a oferecer esse apoio, vejo que isso atrasa o trabalho, trunca, por exemplo nos tínhamos marcado umas observações para um dia em que tinha trabalho extra na escola, tinha ensaio de festas, tinha teatro, e numa apresentação da semana das crianças, eu levei a estagiária junto, porque também faz parte da formação, ele tem que vivenciar todos os espaços, o pátio, as aulas dos especialistas, tudo faz parte da rotina de sala de aula, tudo isso faz parte porque depois ela não vai ter que trabalhar tudo isso... e a diretora não foi tão agradável, porque numa das apresentações ela fez um comentário sobre um aluno que tem dificuldade e que expôs o aluno... dizendo que daria um bilhete de viagem sem volta para ele, acho que isso é uma falta de sensibilidade, de humanidade. O professor atua de acordo com sua formação pessoal, nos seus valores.

22. Como você avaliaria a sua participação? O que você evitaria ou repetiria numa nova experiência como tutora-regente? Dê exemplos.

Olha o que eu repetiria é a troca, dando ênfase e espaço para reflexão com espaço. Acho que pediria uma devolutiva mais substancial da tutora, não supor que todo mundo já sabe das coisas. Eu, por exemplo, acho que tenho muito que aprender, mas sei de muitas coisas, e mesmo assim tenho dificuldade... Acredito que a escola deveria dar mais espaço para a universidade, pois essa parceria é muito importante, de forma que a escola

possa se tornar um verdadeiro espaço de formação. Acho que em geral eu pediria mais tempo de estágio. O eu não repetiria... acho que foi tudo tão importante, mas acho que poderia ter aprofundado mais no como ajudar as crianças com dificuldades.

23. Você afirma na entrevista e no questionário que a escola é espaço de formação. Explícite essa ideia, o que você observa para realizar essa afirmação.

Eu observo que quando eu fiz a graduação em Pedagogia percebi que a teoria está afastada da prática, não intencionalmente, porque transpor da teoria para a prática não é uma coisa fácil pois envolve ser humano, contexto, histórias de vida etc., porém não é impossível. Dessa forma, nada como juntar as duas coisas, teoria e prática, aplicando, observando, testando, criando, refletindo, reavaliando, e buscando mais, se necessário.

24. Você consegue perceber alguns impactos na sua prática a partir de sua participação como tutora-regente? O que mudou em você?

Foi tudo muito bom, foi possível fazer um confronto da teoria com a minha prática, retomar coisas que eu já sabia, confrontar coisas que vi na minha formação teórica e que mudou hoje, observar melhor a reação dos alunos, e minha prática, de forma que posso olhar a minha prática e ver onde posso melhorar, redirecionando algumas práticas, acrescentando outras e até ensinar suas colegas professoras, fazendo colocações no HTPC, porque você se torna uma multiplicadora.

25. Você daria alguma sugestão para o programa?

A primeira coisa é a questão da devolutiva dos mentores, porque o professor virtual não pode perder de vista o que é ser um aluno, e quem está do lado de cá da tela, muitas vezes está inseguro, então no começo tem que ter um pouco de paciência, tem que repetir, como nós fazemos com os alunos “não entendeu, repete de novo, não entendeu repete de novo...” Acho que essa questão deveria ser focada.

ANEXO F – Transcrição de entrevista

Entrevista tutor-regente: “R. G.”

1. Por que você aceitou participar do programa e ser uma tutora regente?

Recupere um pouco a sua trajetória, as suas expectativas.

Foi meio de repente, ele chegou na escola e procurou uma professora que soubesse mexer mais ou menos com computador, e aí ele perguntou para o diretor, por que ele já tinha um contato com a escola, porque ele já tinha filhos aqui. Aí ele procurou uma primeira professora, mas essa professora não teria tempo e não daria certo, aí ele perguntou para mim se eu poderia, eu fiquei com um pouco de medo, mas disse que poderíamos tentar, mas eu nunca imaginei que seria dessa forma, eu achei que era um estágio, mas assim, igual sempre acontecia, daquele jeito que chegava na escola observava uma aula e depois a gente assinada, eu nunca imaginei que eu teria que fazer um curso, de que seria preparada para receber o estagiário.

2. Depois que você percebeu que o Programa seria diferente, quais foram as suas expectativas em relação ao estágio e a função de tutor-regente?

Como assim expectativas?

3. Expectativas: o que você esperava do Programa?

Eu esperava que fosse um estágio normal, que eu ia fazer um curso, mas que o curso não teria nenhuma relação com o estágio. Eu imaginei isso! Simplesmente isso! Depois ele vinha para a sala e não teria nenhuma relação o curso.

4. Então você se surpreendeu?

Muito! Tanto é que no início eu achei que eu não iria dar conta, pensei até em desistir, vamos para com isso, aí ele falava assim “calma, não é assim, que não é tão complicado assim”. Então eu fui vendo, tentando, aprendendo. Contei com a ajuda de meu irmão. Por exemplo, para por uma foto no ambiente era muito difícil, aí eu chamava meu irmão. Mas depois, fui me familiarizando. Primeiro foi o curso de alfabetização digital, que apresentou para nós tudo, o ambiente, as dicas. Achei essa parte muito importante. Aí o estagiário só chegou depois do segundo curso, depois foi o curso de acompanhamento, aí teve vários textos para gente

ler. Eu acho assim, os textos eram ótimos, mas tem essa parte de responder, “o que você aprendeu?”, “o que ele aprendeu?”, que eu tenho muita dificuldade, então acho que deveria ter textos para ajudar nessa parte.

5. Mas como?

É assim, eu não sabia o que eles queriam que eu colocasse aí, eu sabia que eles queriam que eu escrevesse tudo o que acontecia na sala de aula, mas chegava um ponto que eles querem o porquê; aí ela me questionada “R. G., mas o que você aprendeu com isso?” Eu ficava pensando “como assim?” Chegava alguns momentos que eu achava muito complicado, porque não conseguia materializar a aprendizagem.

Eu acho assim, o curso foi muito bom, eu estava enferrujada, porque havia muito tempo que eu não estudava, foi um desafio para mim, e você sabe como é difícil, na hora de fazer um diário reflexivo, na hora de relatar sobre um texto, para mim era muito difícil.

6. Será que posso compreender que um ponto positivo foi retomar os estudos?

Sim, acho que foi positivo, gerando uma aprendizagem para mim, pois me fez ler mais, escrever mais.

7. Qual tema você destacaria?

Desde o início, no letramento digital, eu não sabia nada, por exemplo, não me lembro o nome, mas era um texto que falava algumas dicas de como se portar na internet, como por exemplo, não escrever de letra maiúscula porque ta gritando.

8. Netiqueta?

Isso mesmo, verdade! Ali eu aprendi muito porque eu nunca imaginei que teria uma regra de etiqueta na internet, tanto é que em outro curso que eu fiz muitas professoras falavam assim: “nossa Rosana, mas você escreve tudo bem? Como vai?” Isso foi uma aprendizagem do letramento digital.

Também aprendi sobre o tema do planejamento, porque a gente sabe que é necessário mas não faz de forma tão sistemática, e eu pude ver que por mais que eu dou aula a muito tempo no primeiro ano é importante realizar o planejamento,

porque cada turma é diferente da outra, eu mesma não serei a mesma, porque devido a rotina muitas coisas fazemos mecanicamente, sem pensar no porque estaríamos fazendo. Mas com o planejamento a aula corre muito melhor. Tudo o que veio foi importante, acrescentou.

9. Com as trocas com as colegas nos fóruns, você aprendeu algumas coisas, quais? Dê exemplos.

Aprendi um pouco vendo o jeito de algumas colegas, o jeito que elas escrevem usando a Netiqueta, e eu procurava imitá-las. Vi nos fóruns por exemplo, que há diferentes realidades, e às vezes a gente pensa que nossa realidade é ruim, mas de repente tomamos conhecimento de realidades muito piores e passamos a valorizar a nossa realidade. É que eu não me lembro os nomes, porque foi o ano passado essas trocas. Por exemplo, a questão do computador da escola, há lugares que estão muito atrasados.

10. O que você achou desse formato de estágio?

Eu achei super positivo, porque com o curso podemos ter uma base do que é esperado dos professores ao receber os estagiários, vendo o que eles queriam, qual é o objetivo, foi muito melhor, porque sabemos como agir.

11. Você se tornou uma Formadora, no sentido de colaborar para a formação de futuros professores?

Eu nunca havia pensado desse jeito, mas acho que concordo, pois de alguma forma eu colaborei para o meu estagiário, pelo menos foi essa a intenção.

12. Assim, me diga o que você precisou desenvolver para se tornar uma formadora? Quais estratégias você utilizou para que conseguisse atingir seu estagiário? Dê exemplos.

A primeira estratégia diz respeito ao controle da classe (sala de aula), porque as crianças se agitam com qualquer coisa. Então, foi todo um trabalho para que as crianças compreendessem o que o estagiário está fazendo na classe. No início eles ficavam agitados, mas depois convivendo eles se envolveram bastante com o estagiário, a estratégia primeira foi ajudar os estagiários a chegar nas crianças, e usei de estratégia para apresentar os estagiários para as crianças destacando

que ele seria um professor, e que estava estudando para isso, estando ali para aprender também. Na hora de fazer uma atividade, eu chegava e explicava os objetivos da mesma, e perguntava se tinha alguma dúvida. Eu sinto assim, é que meu estagiário, e os de agora também, são muito disponíveis, eles vão e se propõe a ajudar os alunos. Eu não sei se é porque eu dou muita liberdade, ou se a formação deles é bem sólida, boa, o que observo é que não precisa muito de explicações e orientações eles fazem sozinhos. Eu não sei se essa liberdade é uma tática, eu não me sentia acima dele, é todo mundo trabalhando junto.

13. O que você acha que os estagiários aprenderam com você?

Só deles estarem numa sala de aula, se vivenciarem a realidade é um grande aprendizado, uma oportunidade que não tivemos em nossa formação. Um ponto que eu acho interessante é em relação à hipótese da escrita, que a gente usa muito e eu procurei mostrar bastante para eles, eu expliquei para eles. É até interessante, porque uma hora o Guto foi ver um texto (escrita do aluno) e ele disse “R. G. aqui não tem nada”, aí eu disse, “vamos ver juntos?”, porque é primeiro ano, e eu explique que ali tinha um texto sim, que mesmo que o aluno não escreveu corretamente, ele está nos dando indícios de sua hipótese e de seu pensamento. Aí depois ele compreendeu e começou a ver textos na escrita dos alunos; ainda mais um homem... aí ele viu e depois ele pegava os outros textos e dizia “olha aqui este já sabe que escrevemos com sílabas”.

14. E para você explicar essa hipótese de escrita, como você fez? Você explicou como você explicaria para uma criança?

É, com adulto é diferente, você pode ser mais direta no assunto, mas na sala nós não temos muito tempo porque temos que acudir as crianças, então sempre aproveito a aula de Educação Física para que possamos conversar, mas sobre as hipóteses de escrita foi assim, eu pedi para ele observar as transcrições das crianças de forma a perceber as características delas, e depois a gente conversava, eu falava “esse aqui está silábico, por isso, por isso ou aquilo, esse está alfabético”, e aí vamos conversando a partir da prática observada, com as próprias atividades das crianças.

15. O que você teve que aprender para poder ensinar o seu estagiário?

Eu não sei se eu ensinei, acho que as próprias crianças também ensinaram, por exemplo, os estagiários chegam com uma postura no início, mas as crianças do primeiro ano são muito receptivas, elas abraçam, chegam perto, e percebo que o estagiário passou a ficar mais à vontade com isso. Acho que eu não ensinei a dar aula, mas mostrei uma forma, acho que eles podem pegar o meu exemplo tanto para imitar, ser igual como para esquecer e ser diferente. Procurei ter uma postura docente exemplar quando ele estava, por que no dia a dia às vezes ficamos irritadas com uma situação e perdemos o controle, então isso eu procurava evitar, mas com a presença deles a aula já é diferente, tem muita ajuda, ainda mais agora que estou com três estagiários, a indisciplina diminui porque os alunos se sentem atendidos, é melhor que estar sozinho.

16. Mas o que você teve que aprender para se tornar uma formadora?

Acho que eu tive que aprender a refletir sobre a minha prática e usar a minha prática para poder ensinar. É algo que ocorre naturalmente durante o estágio, com a observação, com as trocas de informações, com o contato.

17. Você sentiu que os estagiários sentiram alguma dificuldade? Dê exemplo.

Dificuldade, é por isso que eu falo, eu acho que eles são muito preparados eu não sei se é por isso não percebi nenhuma dificuldade. Eu acho que a faculdade prepara muito bem eles, é claro que eles não conhecem a realidade de uma criança não, mas é aquela disponibilidade que eu nunca vi em nenhum estagiário eles têm, sabe, de chegar e ajudar os alunos, por exemplo eu nunca cheguei neles e falei que utilizo as letras dos nomes dos alunos, mas eles já possuem esse conhecimento, eles chegam e dizem assim “você vai escrever o que? É macaco, Mas é o MA da Maria”. Eu não sei se esse conhecimento foi aprendido, ou observado nos outros estágios, ou se eles é natural neles, por causa dos filhos. Eu sinto e vejo dificuldades deles não, e mesmo assim por ser primeiro ano, não vi dificuldade em lidar com criança, porque sendo homem poderia ter uma dificuldade, mas não eles foram bem também.

18. Você prepara a sua aula de forma diferente sabendo que você será observada pelo estagiário? Dê exemplos.

Preparo com mais preocupação não tão diferente, mas eu me preocupava mais.

19. E em relação aos objetivos, desenvolvimento e avaliação, você deixava isso claro para os estagiários?

Não, é que assim, é primeiro ano, geralmente os objetivos giram em torno do aprender a ler e escrever, então não tem muito que colocar ali. Mas às vezes ele me perguntava: “R. G., o que você fez ali?” e eu respondia que o objetivo era conhecer um novo tipo de texto (gênero), às vezes, como eu uso sílabas nas atividades ele me questionou sobre o construtivismo, e eu esclareci que eu tenho o meu jeito, que procuro mesclar, sem ser radical, pois sei que às vezes é necessário o silabário, pois muitos alunos possuem dificuldade. Então toda vez que eu era questionada eu procurava deixar claro o porquê da minha escolha, mas se não eu não explicitava, não deixava muito claro para ele, “por isso, por isso, por isso...”.

20. O que você achou do curso de acompanhamento? Você recorria a ele quando tinha alguma dúvida em relação ao estágio? Você se sentia apoiada pelo curso?

O curso sempre me apoiava, tudo que eu preciso eu posso contar com ele que eu vou ser atendida. Também percebo que eles sabem o nosso limite, por que sinto que eles não forcem demais por ser uma faculdade pública, eles (os mentores) sempre procuram apoiar e orientar. Não cobram demasiadamente.

21. O que você aprendeu na relação com seus mentores?

Eu me sentia sempre apoiada, às vezes eu tinha dúvida nos textos que tínhamos que escrever, aí ela me dava um caminho, me orientava na resolução da tarefa, mostrando o que eu poderia fazer. Também aprendi muito com as devolutivas da tarefa porque as mentoras sempre explicavam onde estava o nosso erro, assim acho que aprendi também como meus próprios erros, e com as orientações dadas por ela. As devolutivas sempre permitiam que eu enxergasse o meu erro de forma diferente e por isso sempre procurava evitar comentar esse erro novamente. Outra coisa é em relação ao Wiki, eu nunca me

imaginaria escrevendo um texto on-line, eu me apavorei, então ela (a mentora) vinha me estimulando, orientando eu me sentia melhor e conseguia acompanhar, o apoio que elas dão é fundamental.

22. Quais dilemas você enfrentou nessa experiência?

Não houve dilemas, pelo que eu lembre não houve nenhum dilema.

23. Quais conselhos formalmente ou informalmente você dava aos seus estagiários?

A gente conversa muito, mas não sei se seria conselho. Ele mesmo fala que ser professor não é fácil, e eu falo que existe o lado ruim e o lado bom que é a convivência com as crianças, neste sentido. Eu não fico muito aconselhando ou emitindo a minha opinião em relação à profissão, porque acho que não cabe a mim direcionar a opinião dele, mas nós conversamos informalmente.

24. Qual tema você considera importante um estagiário ter contato antes da inserção no estágio? (TIVE QUE EXPLICAR A QUESTÃO)

Eu acho que é importante que os estagiários tenham um estudo com temas relacionados à Inclusão que é tão atual, bem como a Metodologia, que foi um tema que eu senti falta quando comecei a lecionar, seria importante eles ter metodologia de ensino, por exemplo eles trabalham “Emília Ferreiro mas e aí?”, como trabalhar isso dentro da sala de aula? Como aplicar? Dar exemplo do que você pode fazer na aula?

25. Você fez isso? Ensinou os alunos a prepararem atividades dentro da metodologia construtivista, por exemplo?

Não eu não fiz isso, mas eu mostrava com a minha prática, com as atividades que eu realizava, eu mostrei a minha realidade como eu fazia, procurei mostrar muito o trabalho em grupo, por exemplo, a importância do trabalho em dupla que é significativo para os alunos, bem como explorar o que a criança sabe, deixar os alunos falar o que pensam e realizar trocas com os colegas.

26. Qual a diferença que você percebe na aprendizagem do adulto para a criança? Dê exemplos.

Acho que há diferença, a criança eu sei que estou ensinando, explico vagarosamente, trabalho no concreto, já com os adultos é diferente, às vezes eu aproveito a experiência deles, mas não acho que há uma aprendizagem formal, vejo que eles aprendem muito por observação, olhando os outros professores, e a partir disso eles refletem e podem tirar as suas conclusões, mas aqui é desse jeito, eu não sei nos outros lugares, vejo que meus estagiários são muito bem preparados, porque já peguei estagiários que são diferentes, aí sim tinha que ficar dizendo o que era para fazer passo a passo. Esses aí eu não precisei fazer isso, de ficar ensinando... ensinando, eles aprendem pelo convívio, eles aprendem observando, ou indo a favor ou indo contra.

27. O jeito de falar com eles é diferente do jeito de falar com as crianças?

É muito, eu pelo menos falava com eles como colegas de profissão, e a gente vai conversando, trocando figurinhas.

28. Como você avaliaria a sua participação? O que você evitaria ou repetiria nesta nova experiência? Dê exemplos.

Bem eu procurei fazer o meu melhor, mas sempre precisamos mais, nós não somos perfeitos e estamos sempre aprendendo. Posso dizer que me dediquei bastante e realizei todas as atividades. Agora, sobre o que eu evitaria... acho que a insegurança que tinha na primeira vez diminui, agora me sinto mais segura, mas natural, mas fácil de acontecer.

29. Quais impactos você consegue observar na escola, na sua prática a partir de sua participação como tutora-regente? O que mudou em você?

Acho que a primeira coisa é em relação a fazer curso pela internet, hoje sei que posso que consigo e que não é um bicho de sete cabeças. Mas não sei se teve um impacto visível, para mim, aprendi sobre o planejamento, mas isso não é visível para os outros. Posso dizer que essa experiência está sendo enriquecedora para a minha prática.