

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Marilce da Costa Campos Rodrigues

**CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO *ON-LINE*
PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

São Carlos
2013

Marilce da Costa Campos Rodrigues

**CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO *ON-LINE* PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DO 1º. ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

São Carlos
2013

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

R696cp

Rodrigues, Marilce da Costa Campos.

Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental / Marilce da Costa Campos Rodrigues. - São Carlos : UFSCar, 2013.
246 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Conhecimento profissional docente. 3. Prática docente. 4. Aprendizagem docente. 5. Formação continuada on-line de professores. I. Título.

CDD: 370 (20ª)

BANCA EXAMINADORA


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

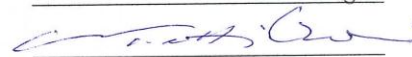
Prof^ª. Dr^ª. Maria da Graça Nicoletti Mizukami

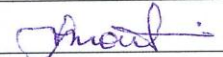
Prof^ª Dr^ª Filomena Maria de Arruda Monteiro


Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Moraes A. de Oliveira


Prof^ª. Dr^ª. Renata Portela Rinaldi











À Sr^a. Jaete da Conceição (*In memoriam*), minha primeira professora. Com você comecei a ser alfabetizada aos 6 anos, mesmo sendo estudante ouvinte, enquanto acompanhava meus irmãos mais velhos àquela ... Bela “Escola Mista Rural da Guarita”, em Várzea Grande/MT. E acendeu-me o desejo de ser professora... Que nunca mais se apagou.

Obrigada

AGRADECIMENTOS

A D. Preta, que, no papel de dona da casa, dava o suporte para tudo e para todos... Até omitia do Sr. João nossas traquinagens e ao Sr. Joãozito, que, em sua imensa sabedoria de produtor rural, sempre primou pelos estudos de seus protegidos. Pessoas especiais, meus pais, *in memoriam*.

À professora Dr^a. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, por ter se mostrado muito mais que uma orientadora de um trabalho científico... Desde minha entrevista no processo seletivo, em 2008, senti que ela seria uma parceira.

À professora Dr^a. Cecilia Galvão, pelo carinho e apoio com que me recebeu na Universidade de Lisboa.

Às professoras Aline, Maria da Graça, Rosa Anunciato e Regina Tancredi, pela forma respeitosa e humana com que me trataram desde as entrevistas (2008 e 2009) no processo seletivo.

Às professoras Dr^a. Claudia Reyes, Dr^a. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Dr^a. Filomena Maria de Arruda Monteiro, Dr^a. Rosa Maria Anunciato e Dr^a. Renata Portela Rinaldi, por aceitarem participar como membros da banca, colaborando, com suas intervenções, na investigação.

Aos meus familiares, em especial, à minha irmã e madrinha, Miguelina da Costa Campos Dorneles, pelo apoio incondicional.

Aos meus filhos Marcos, Maria Auxiliadora e Manoel Junior, aos quais as atenções foram restringidas em função de meus estudos, desde que nasceram. Entrei no meio acadêmico universitário, na Pedagogia, quando o primogênito tinha 3 meses; e, na minha formatura, o caçula estava com 9 meses. Contudo, somente após 15 anos, retornei para a realização do Mestrado.

Ao Manoel Rodrigues, pai de meus filhos, que sempre buscou me apoiar em meus estudos, muitas vezes, cuidando deles durante minha ausência.

À família do Sr. Vanderlei Balbino, que me acolheu em São Carlos, desde o início de minha jornada na UFSCar, também me ajudando a conhecer a cidade.

Aos colegas de curso, na pessoa da Isa Mara Scarlati Domingues — meu sincero obrigado!

Aos meus padrinhos de batismo, Sr^a. Déia (carinhosamente chamada pelo apelido) e Sr. Ivo Ricci, os quais eu pude reencontrar em São Carlos, depois de 40 anos.

E a Deus, nosso maravilhoso intercessor!

Pensando em sua onipotência, é que foi anunciado por derradeiro, pois, assim, está acolhendo todos os agradecimentos por mim proferidos e, de mãos estendidas, transforma-os em bênçãos a todos.

[...] Morre lentamente quem não vira a mesa quando está infeliz com seu trabalho,
quem não arrisca o certo pelo incerto para ir atrás de um sonho, quem não se
permite pelo menos uma vez na vida fugir dos conselhos sensatos [...]

Evitemos a morte em doses suaves, recordando sempre que estar vivo exige um
feito muito maior que o simples fato de respirar. Somente a ardente paciência fará
com que conquistemos uma esplêndida felicidade.

Pablo Neruda

RESUMO

Nesta investigação, objetiva-se analisar as contribuições e limites de um projeto de formação continuada *on-line* para o desenvolvimento profissional de professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Tal desenvolvimento está relacionado aos processos de aprendizagem de aprender a ensinar e a ser um profissional docente e serve como base de conhecimento para o ensino. O referencial metodológico adotado apoia-se num modelo construtivo-colaborativo de interação entre professores-pesquisadores e teve como foco a construção de estratégias de investigação e de promoção de processos de desenvolvimento profissional docente. Essas foram realizadas em curso na modalidade à distância, com acesso viabilizado pelo ambiente digital de aprendizagem do Portal dos Professores/UFSCar. O curso, com enfoque na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 120 horas, foi desenvolvido no período de setembro de 2010 a maio de 2011. Com a compreensão que o desenvolvimento profissional docente acontece ao longo da carreira e a formação continuada de professores pode contribuir nesse processo. Numa perspectiva em que as contribuições e limites estão sendo investigados na ótica das falas das professoras, ou seja, o que elas nos informaram em diferentes instrumentos de coletas, como também em diferentes momentos do processo formativo. Nossas interpretações tem base nas aprendizagens e dificuldades, bem como, nos conhecimentos docentes necessários para atuar no 1º ano do Ensino Fundamental. As narrativas docentes, de três professoras experientes, construídas durante a intervenção são os dados interpretados na pesquisa. Os instrumentos utilizados nesse processo são: memorial reflexivo, relato de formação, casos de ensino, diário reflexivo, fórum, síntese individual em quadro de referência sobre a base de conhecimento do estudante e questionário. Como resultado da investigação, constatou-se a contribuição, para o desenvolvimento profissional docente, dos seguintes aspectos: o conteúdo da formação, contextualizado ao trabalho do docente em exercício nos anos iniciais e em particular no 1º ano; os *feedbacks* com devolutivas que inquiriram o grupo participante; o compartilhamento de experiências sobre alfabetização com professores de diferentes estados do Brasil; a possibilidade de revisitar o processo de ensino e aprendizagem no exercício da docência do 1º ano do Ensino Fundamental; a discussão dos conhecimentos que compõem a base da docência: o específico do conteúdo, o pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo. E os limites estão relacionados às dificuldades na participação efetiva de todas as professoras e aos desafios pertinentes aos ambientes digitais de aprendizagem dinâmicos e flexíveis, para formação de uma rede colaborativa.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Base de conhecimento da docência. Aprendizagem docente. Formação continuada *on-line* de professores.

ABSTRACT

In this investigation, the aim is to analyse the contributions and limits of a continuous online training project for the professional development of teachers of the 1st year of basic education. The research question is: What are the limits and contributions of an online teacher-training course in the professional development of teachers? This development is related to the learning and teaching processes and of being a professional teacher, and acts as a knowledge basis for teaching. The methodological reference adopted is supported by a constructive-collaborative interaction model between teachers and researchers and focusses on the construction of investigation strategies and the promotion of professional development processes for teachers. The training strategies used were carried out in distance mode through the digital learning environment of the Teachers portal of the UFSCar. The course, with a total of 120 hours and focussing on teaching the initial years of primary education, was developed in the period between Sept. 2010 and May 2011. It was based on the understanding that professional teacher development takes place throughout their careers and continuous teacher training can contribute to this process. Its contributions and limitations are being investigated through the eyes of the teachers, that is, we take into account what they told us in the different data collection instruments and at different points of the training process. Our interpretations are based on the learning, the difficulties and the teacher knowledge required to teach the 1st year of primary education. The narratives constructed during the interventions by three experienced teachers represent the data interpreted in the study. Other instruments used in this process are: reflective memorials, training reports, teaching cases, reflective journals, a forum, individual summaries on a reference framework on the student knowledge base, and an initial questionnaire. As a result of the investigation, it was found that there was a contribution to professional teacher development in the following aspects: the training content contextualized to the teaching work carried out in the initial years; the feedback on what the participating group's investigation found; sharing experiences on literacy with teachers from different Brazilian states; the possibility of reviewing the inherent role when teaching the 1st year of basic education; the discussion of the knowledge that composes the teaching basis; the specifics of the teaching content; the overall pedagogy and the pedagogical content. The limits are related to the difficulties in obtaining effective participation from all the teachers and the challenges presented by the dynamic and flexible digital learning environments used to create a collaborative network.

Key words: Professional teacher development. Teacher knowledge base. Teacher learning. Continuous on-line teacher training.

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 – Imagem da página do Portal dos professores/UFSCar.....	37
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Estados de origem do total de inscritos no curso.....	67
GRÁFICO 2 – Estado de origem do público alvo inscrito no curso.....	69
GRÁFICO 3 – Estado de origem dos inscritos aceitos no curso.....	71
GRÁFICO 4 – Estado de origem dos docentes que concluíram o curso.....	73

LISTA DE MAPA

MAPA 1 – Estados de origem dos inscritos no curso.....	68
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Caracterizações dos módulos da formação.....	66
QUADRO 2 – Faixas de idades das professoras que concluíram a formação.....	73
QUADRO 3 – Tempos de experiência na docência dos professores que concluíram a Formação.....	74
QUADRO 4 – Caracterização das professoras colaboradoras da investigação.....	77
QUADRO 5 – Descrição dos instrumentos de coleta de dados.....	80
QUADRO 6 – Eixos orientadores do processo de análises dos dados.....	85

LISTA DE SIGLAS

ADA - Ambiente Digital de Aprendizagem

CE - Caso de ensino

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DR - Diário Reflexivo - Registro das experiências docentes

EaD - Educação a distância

FC - Fórum entre formadora e cursista

GPFBPCP - Grupo de Pesquisa: Formação Básica e Continuada de Professores

IRDEB - Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia

MEC - Ministério da Educação

MF - Memorial reflexivo

NEAD- Núcleo de EaD

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PESCD - Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

ProEx - Pró-Reitoria de Extensão

ProPq - Pró-Reitoria de Pesquisa

QI – Questionário inicial

RF – Relato da formação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SI - Síntese individual em quadro de referência da base de conhecimento do estudante

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A INVESTIGAÇÃO E SEU CONTEXTO	23
1.1 O 1º ano do Ensino Fundamental: políticas públicas e problemáticas	23
1.2 A educação a distância (EaD) e a formação de professores	30
1.3 O Portal dos Professores da UFSCar: Espaço virtual de aprendizagem.....	35
2 FORMAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	38
2.1 Cenários da formação docente.....	38
2.2 Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente	45
2.3 Aprendizagem profissional de professores experientes.....	54
3 APORTES METODOLÓGICOS	58
3.1 Referencial metodológico de pesquisa.....	58
3.2 A intervenção e o projeto de formação continuada: A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão.....	63
3.3 Escolha e caracterização dos participantes da formação	66
3.4 A pesquisa.....	74
3.5 Escolha e caracterização das professoras colaboradoras da investigação.....	75
3.6 Instrumentos de coletas de dados	79
3.7 Organização e análise dos dados	84
4. OS ACHADOS DA PESQUISA: COMPREENDENDO AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS	87
4.1 Aprendizagens potencializadoras dos processos de desenvolvimento profissional das professoras: buscando uma síntese.....	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE	144

INTRODUÇÃO

“Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois, quando isso acontece, já não se é o mesmo, assim como as águas que já serão outras”. E “nada é permanente, exceto a mudança” são frases atribuídas a Heráclito de Éfeso, filósofo considerado o pai da dialética. Assim, pensamos o movimento como elemento consolidador da existência humana. Contudo, é um movimento regido por diferentes ciclos que se completam... ou nunca se completarão. Um pensar em forma cíclica alia-se a mudança, a transformação. A vida da investigadora (autora do estudo), neste momento histórico, assemelha-se a isso. Um ir e vir que nem a distância de 1.339,3 km entre Várzea Grande/MT e São Carlos/SP conseguiu frear.

Neste momento, durante o percurso formativo acadêmico, no curso de doutorado, a pesquisadora se deu conta de que alguns ciclos de sua vida são parecidos, principalmente os relacionados à vivência com processos formativos na Educação a Distância (EaD) e ao trabalho com as crianças dos anos iniciais de escolarização, e que podem ser organizados em alguns momentos. Ela já foi estudante na modalidade de EaD e nem tinha consciência disso. Começou na docência, atuando como professora auxiliar, leiga na época, em uma escola da Rede Privada de Ensino e já realizando o curso de Pedagogia. Um período em que soube da possibilidade de prestar concurso público para professor. Outras pessoas a levaram para conhecer o “Logos II”¹ e, como já tinha o Ensino Médio, poderia fazê-lo em tempo menor e realizar as provas seletivas para entrada no magistério da Rede Municipal em Cuiabá-MT. E assim se deu: foi aprovada, começou a ministrar aulas em um período e, em outro, estudava na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Portanto, a educação a distância lhe foi apresentada — embora fosse de uma geração que estudava em casa —, há quase 28 anos: recebia módulos instrucionais impressos e por meio deles estudava; depois realizava avaliação no polo. Uma forma de ensino supletivo. Também realizou um curso de corte e costura por correspondência, pelo Instituto Universal Brasileiro.

¹ Curso de formação docente criado em 1982 pelo governo Federal, com o objetivo de habilitar em magistério professores em serviço.

O trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental está presente na carreira da professora-investigadora desde seu começo. O início foi como professora da antiga “pré-escola”, com crianças com 5 anos de idade²: ali era ajudante, pois existiam, na sala, uma professora titular e outra auxiliar. Com competências e salários diferenciados. Um período de muitas aprendizagens com os pares, e, muitos anos depois, ela nomeia algumas delas como contraexemplos, porque a visão de aula magistral, em que só o professor expõe e o estudante ouve passivamente, imperava em sua integralidade do espaço escolar. Depois trabalhou com crianças da primeira e da segunda série. Nos estudos de mestrado, investigou as formas de organização curricular do conhecimento escolar com docentes dos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, o ciclo (EaD e anos iniciais do Ensino Fundamental) retorna na atualidade, na sua vida acadêmica, como professora-investigadora de processos formativos de docentes dos anos iniciais a distância. Um retomar totalmente diferenciado: as dimensões foram ampliadas, pois em muitos rios e águas foi permitido o banhar dessa docente. Só as mudanças estão permanecendo. Nesse processo, a investigadora toma os conhecimentos da base de conteúdo escolar dos estudantes e os conhecimentos da docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental como objeto de reflexão em um curso de formação continuada, foco do estudo em tela. E, como o movimento é contínuo, nada é linear, nem estático e sem conflito.

Assim, constantemente, a pesquisadora está passando por momentos acadêmicos, intelectuais, pessoais e profissionais conflituosos e desafiadores. E pensar sobre as narrativas de outros, de outras professoras, ajuda a refletir e a reorganizar as aprendizagens desta, que pareciam consolidadas enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por isso estamos socializando, neste texto, uma linha do tempo com algumas de memórias da autora desta investigação. Porém, a ênfase recai sobre o caminho percorrido nos anos de doutoramento. O fim, provisoriamente definido, no tempo e no espaço, pode ser considerado o começo de uma nova etapa de sua história.

Mas, para chegar a este momento de produção deste texto acadêmico, foi necessário passar por alguns processos seletivos, uma vez em Araraquara e duas vezes em São Carlos. Nesta última cidade, na primeira oportunidade, atingiu a lista de espera;

² Pré-escola I, para crianças de 5 anos; Pré-escola II, 6 anos; e, finalmente, 7 anos, na 1ª série.

no ano seguinte, alcançou a aprovação e matriculou-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Assim, a professora-pesquisadora esteve na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em fase de doutoramento em formação de professores. Um momento histórico singular em sua vida e carregado de muitas mudanças e, sobretudo, de alegria. A partir desse instante, a investigadora começou a morar sozinha, pela primeira vez, em outro estado. O que para muitos é uma simples ação de mudança geográfica, para ela, após os 40 anos, foi uma transformação existencial. O amadurecimento pessoal e intelectual estava mais latente do que nunca, mas com muitos conflitos. O nascimento do primeiro neto, Guilherme, em 2009, que foi magnífico, trouxe a possibilidade de tornar a fase mais romantizada. Assim como, também, o reencontro com os padrinhos de batismo na cidade de São Carlos, após 40 anos de separação, oferecendo outros olhares para entender suas ausências na infância, tendo em vista que, naquela época, todos os outros seus irmãos tinham seus padrinhos próximos.

Com o objetivo de morar em São Carlos e viver a Universidade, a pesquisadora fez parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante um ano e do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) durante um semestre; realizou uma disciplina, como aluna especial, na Universidade de São Paulo e também atuou como tutora virtual no curso de Pedagogia/UFSCar. Além disso, participava do grupo de pesquisa: Formação Básica e Continuada de Professores/UFSCar/CNPq e trabalhou, ou melhor, continua colaborando nos eventos promovidos pela instituição, como Jornada Científica, Simpósio, etc., além das atividades inerentes ao doutoramento. E, ainda, participou do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/Capes), tendo realizado estágio em Portugal, na Universidade de Lisboa.

Nesse tempo, pôde conhecer o desconhecido! Vivenciar outras culturas, aprender a partilhar com pessoas diferentes, outros professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras do campo da educação. O intercâmbio cultural com outros países foi de uma riqueza inigualável, que em palavras não é possível expressar.

Aqui termina esta fase das memórias da pesquisadora. Começamos narrando sobre as memórias dela, porque todo sujeito aprende a partir da sua história. A constituição social e cultural das pessoas está entrelaçada às suas histórias de vida e às suas memórias, no sentido de que somos o que contamos. O contar, escrevendo-as, é também uma ação de desnudamento de si propriamente dita e, quiçá, desnudamento do

mundo. Para Josso (2002, p. 31, grifo nosso), “os contos e as histórias da nossa infância foram os primeiros elementos de uma aprendizagem que **ser** humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida”.

E

a exploração das histórias de vidas das pessoas e profissionais pode funcionar como uma janela através da qual os professores podem localizar a origem das crenças, valores e perspectivas que influenciam e informam as suas teorias e práticas atuais sobre o ensino e sobre o que é “**ser-se**” professor (DAY, 2001, p.67, grifo do autor).

Assim, também a memória está imbricada nos referenciais das narrativas — neste caso, as de professores (as). E essas, na área de formação docente. A investigação em tela tem o foco de coleta nas narrativas docentes. Uma pesquisa que se situa no campo teórico educacional de investigações que abrangem a formação de professores e educação a distância, englobando a problematização do desenvolvimento profissional docente e a base de conhecimento da docência. No intento de que, a partir das potencialidades digitais das tecnologias da informação e de comunicação na educação, podem surgir novas práticas educativas e, principalmente, as que englobam a formação de professores. “São os portais de conhecimento, as redes sociais [...] entre outros, os atuais suportes à inovação educacional” (ALMEIDA; SILVA, 2012, p. 55).

Desse modo, a origem desta pesquisa está imbricada nas histórias de vida da autora, essencialmente – o ser professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental – em escolas públicas do estado de Mato Grosso. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 165), os “pesquisadores narrativos são fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa”.

Nessa perspectiva, a pesquisa em destaque foi delineada com o pensar que abrange uma linha de pesquisa que se desenvolveu na perspectiva do conhecimento profissional, no contexto dos estudos sobre o pensamento dos professores. Para Esteban (2010, p. 96),

o interesse fundamental dos estudos desenvolvidos sob esse enfoque é o de conhecer quais são os processos de raciocínio que ocorrem na mente do docente durante sua atividade profissional; processos como a percepção das atitudes do aluno, a reflexão sobre suas atividades na sala de aula, a solução de problemas didáticos, etc.

Assim, esta pesquisa problematiza a seguinte questão:

- Quais os limites e as contribuições de um curso de formação docente *on-line* para o processo de desenvolvimento profissional da docência?

Um questionamento levantado em consonância com o contexto de atuação dos docentes do 1º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais do estado de São Paulo, um estado que apresenta uma singularidade: o uso de material referência para o encaminhamento das ações curriculares nas unidades escolares, ao trabalhar com o Programa “Ler e Escrever”, enquanto uma política pública para o ciclo I.

E o 1º ano adentra o sistema educacional desse estado, a partir da ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos. Desse modo, as crianças de 6 anos passaram a integrá-lo a partir do Plano Nacional de Educação e da Lei nº. 10.172, de janeiro de 2001. A opção pelos professores do estado de São Paulo e não pelos do Mato Grosso, estado de origem da pesquisadora, se deu devido à baixa adesão destes últimos ao curso de formação continuada realizado no processo de investigação em destaque.

A questão de pesquisa apoiou a definição do objetivo geral orientador da investigação: “Analisar os limites de um curso de formação continuada *on-line* e suas contribuições e para o processo de desenvolvimento profissional de professores do 1º ano do Ensino Fundamental”. Estes são, conseqüentemente, os objetivos específicos:

- Analisar as aprendizagens apontadas pelas docentes como potencializadoras de seu desenvolvimento profissional no curso de formação *on-line*.
- Identificar e compreender as dificuldades narradas pelas professoras durante o curso de formação *on-line* no exercício da profissão.
- Identificar e analisar a base de conhecimento que os professores indicam ser necessária para atuar com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, para a publicação deste relatório de tese, organizamos as ideias, dividindo seus registros em capítulos:

No primeiro, traremos informações sobre o contexto da investigação, em que focalizamos o 1º ano do Ensino Fundamental no enfoque das políticas públicas do

Ministério da Educação e do estado de São Paulo. Trataremos também da educação na modalidade a distância, trazendo informações sobre o Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos, enquanto um espaço digital de aprendizagem para professores.

No segundo, privilegiaremos as discussões sobre formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. No primeiro momento, falaremos de forma breve sobre a constituição do campo da formação de professores, com elementos do cenário nacional e internacional. Na sequência, abordaremos os aportes teóricos da aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente; e, mais adiante, discorreremos sobre aprendizagem profissional em professores experientes.

Os aspectos metodológicos serão apresentados no terceiro capítulo, em que é visualizado o percurso trilhado no estudo, respaldado num referencial construtivo e colaborativo de investigação com professores. Em evidência estará o curso de formação-investigação, enquanto elemento de intervenção no estudo, a partir do panorama sobre sua organização e implementação, bem como a caracterização de seus participantes. E, finalizando esse capítulo, serão apresentados os instrumentos de coletas, o processo de escolhas das colaboradoras da pesquisa, a forma de organização dos dados – as narrativas *on-line* construídas durante a formação e os procedimentos para suas análises.

A análise dos dados é apresentada no quarto capítulo: “Os achados da pesquisa: compreendendo as narrativas das professoras”.

E, à guisa de conclusão, apresentaremos as considerações finais, em que procuraremos retomar os questionamentos iniciais de pesquisas às interpretações dos resultados e, assim, aproximá-los de algumas possíveis respostas, tendo como referência os objetivos da investigação, articulados ao campo teórico utilizado para a sua consecução.

1 A INVESTIGAÇÃO E SEU CONTEXTO

Nesta primeira parte, apresentaremos o contexto do nosso estudo, compartilhando referenciais sobre as problemáticas do 1º ano do Ensino Fundamental, a partir do processo de ampliação de sua obrigatoriedade na escolarização das crianças e adolescentes – de oito para nove anos. Também traremos considerações sobre a política educacional do estado de São Paulo – Programa “Ler e Escrever” –, pois nossa investigação focaliza o trabalho docente de professores do 1º ano que atuam em escolas municipais do referido estado e os processos formativos a distância, tendo como referência o Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos.

1.1 O 1º ano do Ensino Fundamental: políticas públicas e problemáticas

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos coloca as crianças de 6 anos como integrantes da educação obrigatória no Brasil. Novos desafios têm que ser enfrentados a partir da aprovação da Lei nº. 11.274/2006 (BRASIL, 2006), do Plano Nacional de Educação (PNE), que modifica o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e amplia o Ensino Fundamental para nove anos, incorporando a ele as crianças de 6 anos, antes atendidas pela Educação Infantil. Contudo, em alguns municípios, como Porto Alegre, Belo Horizonte e São Paulo, essa incorporação foi feita anteriormente ao PNE. E, ainda, a rede de ensino de Cuiabá-MT implantou o Ciclo de Formação Humana: 1º ciclo (crianças de 6-8 anos), 2º ciclo (crianças de 9-11 anos) e 3º ciclo (crianças de 12-14 anos) a partir de 2000, valendo-se da abertura presente na LDBEN, em seu artigo 87, parágrafo 3º, inciso I: “matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir de seis anos, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 31).

Quando as crianças de 6 anos são atendidas em outra etapa da educação, isso não pode significar ruptura com a anterior, pois compartilhamos do pensamento de que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sob o ponto de vista da concepção de criança, não deve sofrer fragmentação. As duas etapas da Educação Básica do sistema educacional brasileiro “são indissociáveis: ambas envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (KRAMER, 2007, p. 20).

Essa medida buscou trazer um maior número de crianças, em particular as menos favorecidas, para o sistema educacional brasileiro e ainda aumentar a possibilidade de sucesso escolar destas no meio escolar, conforme indicação presente em documento que regulamenta a educação no Brasil (BRASIL, 2007). Contudo, a inclusão das crianças de 6 anos no ensino obrigatório não significa simplesmente o aumento do tempo de permanência nas instituições, mas “o direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de novos conhecimentos” (BRASIL, 2009, p. 07). Para Corsino (2007, p. 62), “é uma oportunidade histórica de a criança de 6 anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva”, assegurando, dessa forma, o convívio diário com práticas reais de leitura e produção de textos diversificados em nossas escolas.

Essa formulação se articula com uma concepção de criança como ator social e sujeito ativo na dinâmica social e com as noções de que as representações do que vêm a ser criança e infância são construídas socialmente. Desse modo, existem crianças com diferentes modos de viver a infância (BOUVIER-MOLLO, 2005; SARMENTO, 2002). As crianças são cidadãs e detêm direitos que produzem culturas e são produzidas por elas. Assim, Kramer (2007, p.15) apregoa que “a infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza”. Entender “quem são as crianças, suas características e como essa fase da vida é compreendida dentro e fora do ambiente escolar” (NASCIMENTO, 2007); saber como são as que agora adentram ao Ensino Fundamental é primordial para o processo educativo e para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Portanto, a lógica que se instaura está baseada na necessidade de dar voz às crianças, mas não como uma condição “doada” pelo adulto, mas pelo veio do ouvir o que a criança diz. A criança seria estudada pelo seu próprio ser. E, assim, é importante compreender que as determinações sociais e econômicas interferem na condição do ser criança e reconhecer a diversidade cultural como um dos elementos essenciais desse processo, pois as crianças nascem em uma classe, são de uma etnia e pertencem a um grupo social. Logo, o tempo da infância é o tempo de aprender e de aprender com as crianças (KRAMER, 2007), pois

as crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente

escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

A educação escolar dos pequenos deve passar por uma concepção de criança como sujeito do processo educativo em que, nas salas de aulas, os agentes vão se apropriando de diferentes formas de conhecê-las e de valorizar suas produções (CORSINO, 2007, p. 58). Um processo em que “planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar as suas experiências e práticas socioculturais” é realizado com o olhar que compreende as crianças como produtoras de sentidos e, conseqüentemente, autoras e leitoras do mundo que as cerca.

No trabalho com as crianças de 6 anos, será importante o estudo articulado de Ciências Sociais, Ciências Naturais, Noções lógico-matemáticas e Linguagens. Nas Ciências Sociais, o intento tem a ver com o desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos; suas relações; suas histórias; formas de organização e de resolução de seus problemas nos diferentes tempos e espaços, além da observação e da comparação das paisagens, do lugar onde mora e das relações entre homem, espaço e natureza. A área das Ciências Naturais busca aguçar a curiosidade das crianças, incentivar o levantamento de hipóteses e construir conhecimento sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e o homem e as tecnologias. No trabalho com as Noções lógico-matemáticas, o propósito é oportunizar que as crianças convivam com diferentes objetos e tipos de relações, ordenando, classificando, seriando, etc. O fundamento está na forma de organização das atividades – jogos e situações –, que devem envolver problemas que possibilitem trocas entre as crianças. E, com relação às Linguagens, o trabalho docente tem que destacar a apreciação de diferentes produções artísticas pelos estudantes para que experienciem seu fazer artístico e, ainda, possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e corporais, bem como práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos e finalidades diversas (CORSINO, 2007).

Assim, entendemos que a linguagem tem papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos, pois, pela oralidade, há participação de diferentes situações de interação social, e, principalmente, as crianças aprendem sobre si próprias, sobre a natureza e a sociedade, coadunando com as ideias de Leal, Albuquerque e Morais (2007 b).

O diálogo entre as áreas de conhecimento no trabalho pedagógico, apontado por Corsino (2007), pode ser concretizado pela organização do conteúdo curricular por projetos. Para essa autora, trabalhar com projetos “é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo” (CORSINO, 2007, p. 65). Assim, os projetos devem contemplar temáticas que partam das questões de interesse do grupo aprendiz e facilitem o contato com práticas sociais reais no processo de aquisição de conhecimento na comunidade escolar (pais, professores, funcionários, estudantes) sobre um determinado assunto em pauta.

Nery (2007) aponta outras possibilidades, enquanto modalidades organizativas do trabalho e do tempo pedagógico em sala de aula, como: atividade permanente, sequências didáticas e atividades de sistematização, mas também reverencia os projetos. Essas modalidades não são inflexíveis ou excludentes, porém dependem dos objetivos projetados a cada ação educativa, bem como das potencialidades das diferentes modalidades e do ritmo de aprendizagem dos estudantes ou da turma. Essa organização é estabelecida em função daquilo que as crianças sabem e dos conteúdos que se consideram importantes.

A atividade permanente refere-se ao trabalho regular (diário, semanal, quinzenal), com objetivo de ampliar a familiaridade com os gêneros textuais, um assunto de determinada área curricular; a sequência didática pressupõe trabalho pedagógico sequenciado num determinado período, com um plano de aula que segue uma sequência didática para o estudo, de forma interdisciplinar, de textos relacionados a um mesmo tema ou a conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. As atividades de sistematização são destinadas a sistematizar o conhecimento das crianças, quando estudam determinado conteúdo.

Todavia, a forma de organização do trabalho na escola está imbricada nos significados que a comunidade escolar atribui à instituição, no modo como entendem a criança e a infância e no sentido dado ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, quando falamos de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, acreditamos que elas possam ser iniciadas no processo formal de alfabetização, pois, com sua participação “em espaços e tempos adequados à singularidade dessa etapa da vida, a experiência de

aprender ganha significado social na perspectiva da constituição da autonomia e da cidadania”, conforme destaca Goulart (2007, p. 87-88).

Segundo Leal, Albuquerque e Moraes (2007a, p. 99), para que o professor intervenha na formação cidadã da criança, será necessário:

- pensar em como ajudá-las a interagir na sociedade de modo confiante e crítico;
- fazer com que elas tomem consciência das contradições sociais e desenvolvam valores para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática;
- fazer com que elas adquiram autoconfiança, reconhecendo que suas histórias estão inseridas na história dos grupos sociais dos quais participam; instrumentalizá-las para que tenham acesso a uma ampla gama de situações sociais e entendam os processos históricos que as excluem de outras situações e possam intervir nessa realidade;
- ajudá-las a dominar os instrumentos de participação nessas diferentes situações, como ler e escrever com autonomia;
- ajudá-las a se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade;
- possibilitar que elas exerçam o direito de vivenciar as experiências próprias da faixa etária a que pertencem, como brincar e interagir de modos lúdico.

Também será fundamental que o professor domine o que vai ser ensinado, saiba qual a relevância social e cognitiva desse conteúdo e ainda defina o que vai ser avaliado nesse processo, procurando entender o que a criança está pensando, o que já aprendeu e o que falta aprender do que foi ensinado, como uma forma de olhar o processo, e não apenas o resultado final. Essa análise possibilita a visualização das estratégias utilizadas, as quais podem vir a ser usadas no enfrentamento dos desafios pedagógicos da turma.

Para Pedrino (2009), o professor que trabalha com crianças do 1º ano tem que possuir várias competências e habilidades, que vão desde o domínio do conteúdo específico da disciplina, até as práticas de manejo de sala. Precisa, ainda, saber como traduzir o conhecimento, de modo a ser aprendido pelos estudantes. No grupo de professoras pesquisadas por essa autora, algumas delas mencionam que, no ensino da língua materna para crianças de 6 anos, é necessário trabalhar saberes docentes sobre o desenho como precursor da escrita, da gramática normativa e de diferentes gêneros textuais.

Quando falamos de modalidade organizativa do trabalho pedagógico por projetos, lembramos que essa também é referendada na política educacional adotada

pelo estado de São Paulo, no Programa “Ler e Escrever”, como ocorre também com a sequência de atividades e as atividades permanentes.

Esse programa foi implantado pela Resolução SE/86 de 19/12/2007 (SÃO PAULO, 2007a) que instituiu, para o ano de 2008, seu início no ciclo I (1^a., 2^a., 3^a. e 4^a. séries), objetivando alfabetizar, até 2010, todos os alunos do Ensino Fundamental com idade até 8 anos e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do ciclo I do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2000b). Conforme argumenta Palma Filho (2010), o programa também apresenta proposta de formação continuada, orientação curricular, professor auxiliar na 1^a. série e material de apoio a alunos e professores da 1^a à 4^a séries.

Assim, com a extensão do Ensino Fundamental para nove anos, o ciclo I passou a ter cinco anos, assegurando maior tempo para as aprendizagens próprias dessa fase, inclusive da alfabetização, o que fez com que fossem também lançados os materiais de apoio para os professores, como: o guia de planejamento e orientações didáticas³ e a coletânea de atividades, editados pelo programa, em versão impressa, em 2011.

A introdução do referido guia apresenta como propósito do 1^o ano do Ensino Fundamental:

A criança do 1^o ano deve ter garantido seu direito à educação em ambiente próprio e com rotinas adequadas que possibilitem a construção de conhecimentos, considerando as características de sua faixa etária, integrando o cuidar e o educar. Cuidar e educar são princípios básicos da educação nesta faixa etária (SÃO PAULO, 2011b, p.12).

Isso exigirá novas competências e habilidades do professor e outros desafios também, como o de “possibilitar aprendizagens desafiantes, enquanto a criança desenvolve autoconfiança em suas capacidades e relação positivas com seus pares e os adultos [...]” (SÃO PAULO, 2011b, p. 14), em que a observação rigorosa; o registro sistematizado; o planejamento no coletivo da escola; e a autoavaliação serão componentes essenciais para a condução do trabalho pedagógico.

Um trabalho que se orientará a partir das expectativas de aprendizagem e de alguns conteúdos referenciados como fundamentais pelo programa “Ler e Escrever” no 1^o. ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2011b), advindo das seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Naturais (História, Geografia e

³ Anteriormente estavam disponíveis em versão eletrônica, conforme anunciado na apresentação do documento: São Paulo (2011a).

Ciências), Movimento, jogar/brincar/cuidar de si e do outro e Artes. Assim eles estão descritos em seu guia:

- Expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa
 - Comunicar-se no cotidiano
 - Ler, ainda que não convencionalmente
 - Apreciar textos literários
 - Produzir textos escritos, ainda que não saiba escrever convencionalmente
 - Uso de texto fonte para escrever de próprio punho.
- Expectativas de aprendizagem em Matemática
 - Usar números no cotidiano e efetuar operações
 - Estabelecer relações entre espaço, objetos, pessoas e forma
 - Explorar diferentes procedimentos para medir objetos e tempo.
- Expectativas de aprendizagem em Ciências Naturais e Sociais (História, Geografia e Ciências)
 - Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural
 - Estabelecer relações entre o modo de vida de seu grupo social e de outros grupos no presente e ou passado
 - Identificar paisagens e fenômenos da natureza e sua relação com a vida dos animais e das pessoas
 - Estabelecer relações entre os seres vivos e seu ambiente
 - Aprender a cuidar de si no cotidiano, com segurança e autoconfiança, cuidar do outro e do ambiente.
- Expectativas de aprendizagem em Artes
 - Reconhecer elementos básicos da linguagem visual
 - Utilizar elementos da linguagem visual para expressar-se
 - Reconhecer elementos básicos da linguagem musical
 - Utilizar-se dos elementos básicos da linguagem para expressar-se musicalmente.
- Expectativas de aprendizagem com relação ao movimento, jogar e brincar
 - Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento
 - Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento
 - Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, construindo autoconfiança em suas habilidades físicas
 - Brincar por conta própria e interagir com os colegas
 - Brincar de jogos de construção (SÃO PAULO, 2011b, p. 20-31).

E, como material complementar, também foi lançada uma coletânea com atividades para o 1º ano, voltadas para a análise e a reflexão sobre o sistema de escrita,

conforme apregoa o texto do documento (SÃO PAULO, 2011a), tendo como referências as orientações didáticas apresentadas no guia (SÃO PAULO, 2011b).

Diante das discussões apresentadas, compreendemos que as propostas pedagógicas para as crianças de 6 anos precisam contemplar elementos constitutivos de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento. Para Leal, Albuquerque e Morais (2007a), a alfabetização refere-se ao processo de aquisição da escrita alfabética e das habilidades de sua utilização para ler e escrever, enquanto letramento tem relação com o exercício efetivo da tecnologia da escrita nas situações reais em que necessitamos ler e produzir textos. Tudo isso implica refletir sobre as práticas e as concepções adotadas pelos docentes, quando começam a introduzir as crianças no mundo da escrita.

E, fundamentalmente, também implica falar sobre os conteúdos da língua materna ensinados nas classes do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. O estudo realizado por Silva (2008), que investigou a construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, a partir de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais, demonstrou que o foco do trabalho das professoras no processo de aquisição da linguagem oral, da escrita e da leitura ateu-se aos gêneros textuais, e a alfabetização começava pela aprendizagem das letras, das palavras e pelas produções individuais e coletivas de textos orais e escritos. Revelou também que os elementos gramaticais eram ensinados, levando em conta a gramática internalizada das crianças; e que a coesão e a coerência foram elementos anunciados como tendo sido trabalhados no ano letivo, porém com aprofundamento durante todos os anos do Ensino Fundamental.

1.2 A educação a distância (EaD) e a formação de professores

Buscar onde tudo começou não é algo fácil, pois existem fontes divergentes. Muitos autores anunciam o início na Antiguidade, apontando o marco tanto na Grécia como em Roma, nas correspondências entre mestres (filósofos) e discípulos distantes, ou nas Cartas que os Apóstolos escreviam para as comunidades cristãs longínquas (SARAIVA, 1996). Para outros, o início da EaD foi marcado quando a *Gazeta de Boston*, em 20 de março de 1728, publicou o anúncio da oferta de um curso de taquigrafia por correspondência, segundo informa OLIVEIRA (2006), ao mencionar os estudos de Lobo Neto, de 1959.

Assim sendo, a educação a distância tem sua origem referenciada nos cursos por correspondência, que logo alcançaram as instituições escolares, para o atendimento de maior número de pessoas. Na metade do século passado, o sistema de radiodifusão alargou-se e surgiram as iniciativas que agregaram a seus programas o uso de material impresso e a organização escolar e curricular.

Porém ações institucionalizadas ocorreram em meados do século XIX, com a criação das primeiras escolas por correspondência, destinadas, por exemplo, ao ensino de línguas, a cursos de contabilidade ou de extensão universitária, em países como a Alemanha, a Inglaterra, os Estados Unidos e a Suécia, segundo Saraiva (1996).

As primeiras iniciativas começaram a surgir em 1892, quando a Universidade de Chicago instituiu o curso por correspondência, que incorporou aos cursos da universidade. No começo do século XX, a Calvert, em Baltimore desenvolveu cursos para a escola primária. Já em 1930, foram identificadas 39 universidades norte-americanas que ofereciam cursos a distancia (LITWIN, 2001).

A partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a educação a distância impulsionou os treinamentos que visavam à capacitação em tempo diminuto. O uso da tecnologia começou a despontar aliado ao uso do rádio, como nos programas de audiovisual.

Com o advento da televisão, na década de 1950, o cenário sofreu modificações, pois esse novo meio de comunicação trouxe a televisão educativa, que atingiu seu auge nos anos 60 até a década de 80. As experiências da Alemanha, da China, da Grã-Bretanha, do Japão e do Brasil, entre outras, contribuíram para esse avanço (NUNES, 2009).

Litwin (2001) afirma que, na década de 60, a criação de uma universidade a distancia – Universidade de Wisconsin – surgiu na educação norte-americana como um marco fundamental na modalidade. A Universidade Aberta da Grã-Bretanha, mais conhecida por Open University, transformou-se em um modelo de ensino a distancia. Na Europa, a criação da Fern Universität, na Alemanha, e a Universidade Nacional de Educação a distancia, na Espanha, geraram propostas atrativas aos estudantes em todo mundo. E, na América Latina, a Universidade Aberta, na Venezuela e a Universidade Estadual, na Costa Rica, foram criadas no final da década de 60.

Com a criação das primeiras universidades de educação a distância, o contexto histórico dessa modalidade educacional modificou-se, pois as grandes instituições foram projetadas para atendimento de um público superior a cem mil estudantes. Houve

também outras universidades com atendimento a mais de cem mil estudantes: Universidade da África do Sul (1873), com o nome de Universidade do Cabo da Boa Esperança; Open University, da Tailândia (1978); Anadolu University, na Turquia (1969); Payame Noor University, no Irã (1987); Centro Nacional de Ensino a Distância, da França (1939), conforme dados de Nunes (2009).

Uma nova etapa no contexto da educação a distância no mundo iniciou-se com o surgimento das tecnologias comunicativas, em que a informática se aliou à telecomunicação por redes virtuais.

E, com o passar dos anos, a EaD vem, mais recentemente, tomando uma nova configuração no contexto econômico do capitalismo, com o grande sucesso das mídias, principalmente a televisão e a internet. O campo educacional é considerado a nova fatia de mercado promissor, em que o avanço técnico em telecomunicações permite uma expansão globalizada e altas taxas de retorno para investimentos privados internacionais, segundo Belloni (2002). Também a área de formação de professores se beneficiou dessas conquistas. A partir daqui nos reportaremos para o contexto educacional brasileiro, aproximando-nos de suas origens.

O foco primordial da formação de professores na modalidade de EaD era o nível de 2º grau, oferecido para professores leigos e em exercício. Teve início com o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia — IRDEB —, que, fundado há 40 anos, hoje conta com uma estrutura que comporta a TV Educativa da Bahia (TVE), a 107.5 Educadora FM e, ainda, uma videoteca e um teatro, além do seu mais novo projeto, o Portal na Internet. O IRDEB formou quatro mil professores, dos dez mil que entraram no período de 1969-77.

O curso de formação de professores a distância que mais impactou no Brasil foi o Logos. Segundo Alonso (1996), o projeto Logos nasceu em 1973, através do Parecer 699/72 do Ministério da Educação, tendo à sua disposição recursos financeiros substanciais, pois o objetivo do MEC era o de transformar, em curto prazo, o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas do País. Implantado em 17 estados brasileiros, em 1990 foi desativado.

No entanto, o grande desafio que está posto, atualmente, para o sistema de ensino superior, é a expansão significativa e a diversificação da oferta da formação inicial, para atender à expansão do ensino secundário e à criação de novos modos de formação continuada adequada às demandas do mercado de trabalho. Nisso a EaD pode

contribuir, sem perder de vista os ideais humanistas de formação do cidadão crítico e criativo, capaz de pensar e mudar o mundo (BELLONI, 2002).

Na década de 90, a formação de professores foi incluída nas ações dos governos federal e estaduais, destacando-se as iniciativas do MEC com os programas de formação continuada: “Um salto para o futuro” (1991) e a “TV Escola” (1996).

E as primeiras experiências de formação inicial de professores do ensino básico feito a distância no Brasil foram a Licenciatura em Pedagogia, desenvolvida no estado do Mato Grosso pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Licenciatura plena em Educação Básica, 1ª a 4ª série do 1º grau, no Núcleo de EaD (NEAD) do Instituto de Educação desta entidade, divulgada páginas atrás. Para Belloni (2002), esta experiência tem caráter duplamente inovador, pois inova na proposta curricular, com ênfase nas séries iniciais — e não para formar o especialista em Pedagogia — e na metodologia, que contempla técnicas da EaD, usando tecnologias da informação e comunicação diversificada, articuladas com atividades presenciais e um sistema descentralizado de acompanhamento do estudante, com tutoria individual e coletiva.

Esta experiência é considerada bem-sucedida, pois, em 1999, conseguiu titular 300 estudantes com índices baixos de evasão. Para Alonso, Neder e Preti (1993), esse sucesso está aliado também à política de valorização que o estado e cada município asseguraram para que seu professor pudesse participar do curso de formação, como o autoestudo individual e coletivo no próprio espaço de trabalho, estimulando a motivação, sem a qual não há aprendizagem. Neste caso, o tempo de formação dentro da jornada de trabalho dos professores foi essencial.

Concordamos com as ideias de Litwin (2001), ao anunciar que o valor de uma proposta de EaD, mesmo que se adotem os últimos avanços em tecnologias da comunicação, continua residindo, como qualquer projeto educacional, na qualidade dos conteúdos e em suas propostas para o ensino.

Nesse contexto, um dos aspectos essenciais na interação em cursos a distância é a participação colaborativa, em que todos trabalham juntos, mas cada um tem sua voz do lugar onde se encontra, assumindo papéis de protagonistas, ao passarem a ser reconhecidos como sujeitos que produzem conhecimento e que ensinam e aprendem. Portanto, “um grupo colaborativo pode promover a troca e a aprendizagem sem perder a individualidade de cada um, sem culminar numa perspectiva única e uniforme”, conforme Borba, Malheiros e Zulatto (2008, p. 30) argumentam. O estar junto virtual é preponderante nesse processo, pois respalda uma atuação no ADA (ambiente digital de

aprendizagem), de forma a “expressar pensamentos, tomar decisões, dialogar, trocar informações e experiências e produzir conhecimento” (ALMEIDA, 2003, p. 334).

Vale ressaltar que a institucionalização da formação de professores a distância obteve um salto enorme na área da educação (cursos de Pedagogia, Normal superior, outras licenciaturas e programas de formação de professores), principalmente nas iniciativas privadas. Giolo (2008a, 2008b) afirma que, em 2001, 100% das matrículas nesses cursos concentravam-se nas unidades públicas; 82,9%, em 2002; 79,1%, em 2003; 65,5%, em 2004; e 55,5%, em 2004; Mas, em 2006, esses números inverteram-se: 76,4% nas instituições privadas e 23,6%, nas federais e estaduais.

Para Belloni (2010, p. 246),

a EaD constitui uma modalidade de formação de professores que integra as TIC, como suportes essenciais de sua proposta pedagógica, e se fundamenta na autonomia do estudante. Parece lógico pensar, então, que o professor formado em EaD conhece e domina 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.

Contudo, nessa tessitura, alguns termos estão sendo utilizados no meio educacional com significados semelhantes: educação a distância, educação *on-line* e *E-learning*. Almeida (2003) apregoa, porém, que a educação a distância se realiza por diferentes meios e técnicas que possibilitam a comunicação baseada na distância física entre docente e discente e também na flexibilidade do tempo e da localização do aprendiz em qualquer espaço. Educação *on-line* é uma modalidade da EaD realizada pela internet, tendo como foco uma comunicação que pode ser assíncrona ou síncrona. E outra modalidade a ser considerada pela autora é a *E-learning*, em que o suporte se concretiza pela internet, com prática centrada na seleção, na organização e na disponibilização de recursos didáticos hipermediáticos. Tem sua origem nos treinamentos empresariais.

Nosso estudo tem ênfase na modalidade de educação *on-line*. Porém, mais recentemente, cresce a ideia do *blended learning* como uma tendência na EaD. Assim, poderia haver a junção de diferentes tecnologias e metodologias de aprendizagens, tanto em ambientes digitais como presenciais. Entendemos ambientes digitais de aprendizagens, coadunando com as ideias de Almeida (2003), que o concebe como sistemas computacionais disponíveis na internet, como base nas atividades mediadas

pelas TIC, permitindo a integração entre as pessoas, com múltiplas linguagens e recursos vários, visando atingir um determinado objetivo.

Mas, no Brasil, na década dos anos 2000, o intento maior em EaD brasileira está respaldado na Universidade Aberta do Brasil (UAB), com cuja criação, em 2005 — mesmo sendo o Brasil o último país com mais de cem milhões de habitantes a realizar esse feito no contexto mundial —, novos cenários emergiram. E, mesmo antes da UAB, um espaço virtual de aprendizagem destinado para professores foi criado na Universidade Federal de São Carlos – O Portal dos Professores.

1.3 O Portal dos Professores da UFSCar: Espaço virtual de aprendizagem

O Portal dos Professores, da UFSCar, universidade localizada no interior do estado de São Paulo (Brasil), é, segundo Reali e Tancredi (2010), um programa institucional da referida entidade, financiado originalmente pelo programa de apoio à extensão universitária – ProEx/MEC/2003/2004/2005 (Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar e Ministério da Educação do Brasil). Tem como objetivo principal o desenvolvimento de um conjunto de projetos e atividades por meio do estabelecimento de um espaço virtual para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, voltados à promoção do desenvolvimento profissional de docentes.

As ações do referido portal estão embasadas no pressuposto de que a formação começa antes da preparação formal em cursos específicos e prolonga-se ao longo de toda a vida pessoal e da carreira profissional. Assim, os programas formativos são orientados pelo eixo metodológico, que privilegia a reflexão individual e coletiva dos professores sobre a prática, articulando as características da aprendizagem do adulto e os contextos de atuação profissional (REALI; TANCREDI, 2010).

Conforme informações contidas no ambiente do próprio portal, este é um *site* dirigido para profissionais da área educacional e afins, com vínculo ao Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional, financiado pela ProEx/MEC/SESu, sob a responsabilidade de docentes da UFSCar.

As atividades de pesquisa são consideradas como um aspecto complementar dos programas e das atividades de desenvolvimento profissional do Portal dos Professores. As investigações ali realizadas objetivam, de um lado, que os programas e as atividades contribuam para o desenvolvimento profissional de professores, a disseminação da educação a distância, o estabelecimento de comunidades de aprendizagem profissional; e, de outro, que reflitam as contribuições da pesquisa educacional e para ela.

Nessa configuração, as pesquisas desenvolvidas no Portal de professores enfocam os processos de aprendizagem profissional da docência; a avaliação de planejamentos de ensino a distância e sua implementação; os desdobramentos da participação de professores nas atividades/programas propostos; a identificação de variáveis contextuais que contribuem para — ou dificultam — a eficácia do desenvolvimento profissional docente *on-line*; e as possibilidades de essas iniciativas melhorarem as práticas educacionais. Os resultados das investigações são incorporados no delineamento e na implementação das atividades/programas do Portal, gerando um ciclo de construção, tradução e aplicação do conhecimento.

Um dos focos para o desenvolvimento das pesquisas são os cursos de formação continuada a distância. Os cursos, que têm duração de, no mínimo, 36 horas, são *on-line*, sob a responsabilidade de docentes da Universidade, certificados pela ProEx/UFSCar e abordam diversos temas.

Os projetos de formação continuada de professores, desenvolvidos no Portal, buscam construir estratégias investigativas e formativas que possibilitem refletir sobre respostas provisórias a alguns problemas estudados e contribuir para que os docentes reconstruam suas práticas, considerando o *ethos* da escola, conforme afirmam Mizukami et al. (2002).

Na figura 1, pode-se visualizar a página do Portal dos professores, em especial, a formação-investigação ali realizada, enfatizada nesta produção.

Figura 1 – Página do Portal dos Professores/UFSCar



Fonte: IMAGEM, 2010.

Segundo Rodrigues e Reali (2012), as formações, com caráter investigativo, proporcionadas pelo Portal dos professores da Universidade Federal de São Carlos, buscam enfatizar situações que possibilitem aos docentes o repensar sobre: o significado de ser educador; seu papel enquanto agente de mudança; sua função de promotor da aprendizagem e investigador de sua ação; a forma de apropriação da formação *on-line*. E procuram, também, incorporar essas reflexões ao processo de aprendizagem de seus estudantes.

Um desses cursos de formação intitulou-se: “A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão”, que destacaremos mais adiante.

2 FORMAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Antes de adentrarmos as discussões propriamente ditas sobre formação continuada concebida como desenvolvimento profissional, faremos uma incursão histórica nas discussões acadêmicas no campo da formação de professores, fazendo um paralelo com as marcas da concepção em cada época, no Brasil, e com alguns indícios visualizados no cenário internacional.

2.1 Cenários da formação docente

Podemos explicitar um começo internacionalmente, afirmando, a partir de Borges e Tardif (2001), que as pesquisas sobre ensino e professores, nas décadas do Pós-Guerra (1949-1950), começaram a surgir, mesmo em pouca quantidade. Naquele período, o foco estava marcado pelos aspectos psicológicos e psicopedagógicos.

Durante as décadas de 1960 e 70, o eixo orientador dos estudos abarcou o que denominavam de pesquisa “processo-produto”. Nos Estados Unidos, a discussão encaminhada marcava a visão de profissionalização do ensino, já adentrando as décadas de 80 e 90. Esse veio obteve grandes influências no mundo, principalmente na América do Norte, na Europa e na América Latina, implicando em reformas na formação dos docentes, conforme anunciavam os estudos de Borges e Tardif em 2001.

No Brasil, para Pereira (2002), nos anos iniciais da década de 70, a grande discussão na formação inicial era permeada pelo treinamento técnico em educação, com influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional. O professor era o organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivo, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.). A instrumentalização técnica prevalecia, com uma visão funcionalista da educação. Estudos e pesquisas estavam preocupados com os métodos de treinamento de professores.

E, para Freitas (2004, p. 91), é um período em que a “concepção de formação de professores carrega a marca empresarial: preparação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial”.

Já na segunda metade daquela mesma década, começaram a surgir as rejeições aos enfoques técnico e funcionalista. Os estudos passaram a ter caráter filosófico e

sociológico, e a educação passou a ser vista como uma prática social relacionada com o sistema econômico e político vigente. Assim, as práticas dos professores deixaram de concebidas como neutras e passaram a ser percebidas como educativas e transformadoras. Ao lado da preocupação em vincular os problemas da educação brasileira aos problemas da formação do professor, havia, porém, também, naquele período, um pedagogismo ingênuo fortemente difundido: buscava-se a melhoria da escola, independentemente do contexto de vida e das condições de trabalho do professor.

O final daquela década e o início da década de 80 foi um período de grandes manifestações e mudanças no cenário político e social brasileiro e, conseqüentemente, no meio educacional. Com isso, dois pontos básicos foram privilegiados na formação do educador: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares, tendo em vista a efervescência do processo de redemocratização do País. (PEREIRA, 2002).

Os anos 80 representaram certa ruptura com esse pensamento tecnicista que dominava a área. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, e o movimento avançou na busca de superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas. (FREITAS, 2004, p. 91).

Foi um período em que ocorreu a expansão da rede de ensino, sem um investimento proporcional dos governos, ocasionando uma nova exigência de expansão do ensino superior e a permissão para o exercício profissional docente por pessoas leigas. Isso levou à desvalorização e à descaracterização do magistério como profissão e descaracterizou a atividade docente. Também comprometeu a organização social do trabalho na escola, com a fragmentação dos conteúdos e a parcelarização no processo de ensino, retirando do professor o controle total de sua prática e ocasionando uma divisão entre aqueles que pensam e os que executam. A lógica produtiva da empresa adentrou nas escolas, conforme anuncia Pereira (2002).

Naquele período, em que as discussões giravam em torno do Magistério vocação ou profissão, reforçou-se a relação mecânica entre o preparo do professor e o seu êxito ou fracasso no processo. E, paralelamente a isso, no cenário educacional, havia dificuldade de mobilização da categoria docente e marcas significativas da concepção

do magistério como sacerdócio, consolidadas por seu forte contingente feminino o que acabava por reforçar a fragmentação dessa categoria, da qual a sociedade cobrava uma postura vocacional de doação. Um momento em que as discussões sobre a profissionalização da docência começavam a se ampliar no Brasil.

A ideologia da vocação é um artifício de autodefesa diante do abandono, do descrédito, aumentando o processo de proletarização do profissional do ensino. Uma ambivalência entre o profissionalismo e a proletarização. As condições de trabalho docente e a situação da carreira são temas discutidos nos debates sobre formação docente (PEREIRA, 2002), na década de 80.

Na primeira metade dos anos 80, o cerne das discussões do campo da formação foi à relação entre teoria e prática na formação do professor. E alguns pesquisadores argumentam que uma das formas de discussão é a separação entre os dois polos. Polos separados, mas não opostos. O primado é da teoria. A prática é a aplicação da teoria, e a inovação vem por meio desta – uma perspectiva positivista de conceber o mundo. (PEREIRA, 2002). Contexto também vivido em Portugal, onde a especialização e o tecnicismo tiveram implicações pedagógicas na formação, na medida em que os professores eram encarados como formandos/estudantes e não como adultos e profissionais sujeitos e autores da sua própria formação e experiência. Estabeleceu-se, assim, a separação entre função de concepção e de execução, bem como a fragmentação entre espaços e tempos de formação e espaços e tempos do trabalho. (FERREIRA, 2009). A polaridade entre concepção e execução prevaleceu.

Mas, no Brasil, um novo contexto, nos primeiros cinco anos da década de 90, marcou a relação ensino-pesquisa na formação de professores: foi o auge da formação do professor-pesquisador. Um profissional reflexivo é aquele que pensa na ação, aliando sua atividade à pesquisa. A formação docente buscou base teórica nas relações entre o pessoal e o social, o coletivo e o individual ou entre a agência e a estrutura para, assim, aliar as visões macro e micro. (PEREIRA, 2002). E, na Inglaterra, a noção do professor pesquisador ganhou terreno, com os estudos de Stenhouse marcando a concepção “da profissão como um elemento de seu profissionalismo por meio do senso da autonomia e responsabilidade profissional”. (PEREIRA, 2008, p. 25).

Nesse sentido, para Pereira (2002), na metade dos anos 80, a função da educação escolar na prática social surgiu como a grande temática em ênfase: a função mediadora da educação no seio da prática social foi amplamente discutida. O professor em processo de formação deveria conscientizar-se da função social da escola na

transformação da sociedade. Outra questão também entrou no debate: formar professores ou educadores. Assim, o educador surgiu em oposição ao professor – o especialista no conteúdo, o facilitador de aprendizagem, o organizador das condições de ensino-aprendizagem ou o técnico dos anos 70. O educador deve preocupar-se com o seu papel de agente sociopolítico. Essa dicotomia entre professor e educador passou a não ter tanta importância na década de 90, porém marcou o rompimento com o modelo tecnicista que vigorava anteriormente. Neste sentido, os anos 80 foram o marco de reação ao pensamento tecnicista que imperava nas décadas de 60 e 70, conforme argumenta Freitas (2004).

Nos anos 90, dois eixos se espalharam nos debates educacionais no Brasil, envolvendo dois aspectos distintos e indissociáveis: a competência técnica e o compromisso político, dos quais a formação deveria ocupar-se: pensava-se em uma formação técnica que envolvesse tanto o conhecimento específico de determinado campo quanto o conhecimento pedagógico, a partir, principalmente, das discussões de Guiomar Namó de Mello.

Nessa perspectiva, na década de 90, houve muitas discussões no setor educacional sobre habilidades e competências escolares, com o foco votado para o conteúdo da escola; e Freitas (2004, p. 92) critica essa ênfase, pois houve “o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, terminou por centrar na ação educativa na figura do professor e da sala de aula [...]”.

E os estudos de André e colaboradoras (1999), a partir das dissertações de teses de 90 a 95; de periódicos da área, de 90 a 97; e de trabalhos apresentados na ANPED (GT/ formação de professores), de 92 a 98 evidenciaram que, nesse interregno, houve uma recorrente preocupação com a formação docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e um silêncio sobre formação para docente do Ensino Superior. Desenvolveram-se também uns poucos trabalhos sobre tecnologias da comunicação nos processos de formação.

Outra vertente desse estudo, com Brzezinski e Garrido (2001), aponta também que, no período entre 92 e 98, as investigações do GT/08 versavam sobre o conhecimento do professor, produzido na prática; e a participação de professores como sujeitos em processos formativos foi fortemente marcada, enquanto a voz do estudante era praticamente nula nessas pesquisas, assim como também temáticas sobre condições

de trabalho docente na rede pública e a influência desse fator no diminuto índice de qualidade no Ensino Fundamental.

Um período em que o chamamento era para a aproximação da pesquisa com a vida diária do professor, pois o profissional que reflete na ação se torna- um pesquisador no contexto prático. “Um professor que pensa sua prática”. (CAMPOS, 2003, p. 88). Assim, a formação docente precisava articular o ensino (socialização do conhecimento) com a pesquisa (produção do conhecimento) e caminhar para o reconhecimento da indissociabilidade entre uma e outra. Ou seja, articulação entre teoria e prática pedagógica, reflexão e ação didática (PEREIRA, 2002). E Campos (2003) chama atenção para os documentos do MEC da época, em especial o de 1997, em que a centralidade com relação ao objetivo da formação estava na construção do profissional prático-reflexivo; e, em 1998, o conceito de competência começava a tomar lugar de destaque.

Evangelista e Shiroma (2003) também apontam que o eixo estruturante dos textos do GT Formação de professores da ANPED, nesse período, entre 1995 e 2002, assenta na abordagem interna à escola, na qual imperam as proposições de mudanças na prática pedagógica, ou seja, alterações na prática docente, de modo a alcançar almejada qualidade de ensino, o sucesso escolar.

Este tipo de elaboração não dispensa uma abordagem relativamente ampla em que à formação profissional articula-se a defesa da escola pública de qualidade para todos. Também se coloca a ideia da necessidade de lutas coletivas em prol da profissionalização do magistério e sua valorização. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 31)

Os referenciais que embasavam essas discussões do “prático reflexivo” naquele momento eram marcados pelos estudos de Schön e Zeichner. Este último, mais recentemente, vai defender a formação sociorreconstrucionista de professores, numa abordagem de pesquisa-ação. (ZEICHNER, 2008). E, no Brasil, Mizukami et al. (2002) discutiam a perspectiva de formação dentro do paradigma pautado pela reflexão crítica sobre e na prática docente, logo no início da primeira década dos anos 2000. Assim também é apontado nas investigações de Alvarado Prada e colaboradores (2009), porém num período mais à frente, em 2003, ao aprofundarem-se nos trabalhos do GT/08 da ANPED daquele ano. Assim, anunciam que o foco das produções era a concepção de professor reflexivo: “entendo que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento e técnicas, mas, sim através de um trabalho reflexividade crítica sobre

as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (ALVARADO PRADA et al., 2009, p. 06).

Um dado marcante no começo do ano de 2000 foi a implementação do quadro de referências conceituais e metodológicas para a Educação Superior, traduzidas nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena sancionada pelo Conselho Nacional de Educação/CNE, em 18 de fevereiro de 2002. Um documento que se assenta “em uma concepção redentora de profissionalização, considerada como meio e fim para alçar a educação básica a patamares mais elevados de qualidade”. (CAMPOS, 2003, p. 85).

Assim, vemos que o saber escolar, o saber docente e a formação prática do professor são temáticas amplamente debatidas no campo educacional e, principalmente, na formação de professores da época (início do ano 2000). O estudo do cotidiano escolar, dos saberes escolares, estudos dos processos nos quais se desenvolve a formação prática do professor durante sua atividade profissional; o saber docente, o saber da sua profissão estão no auge nas pesquisas que se realizaram nos programas de pós-graduação do País. A afirmação de que o professor precisa compreender o próprio processo de construção e reconstrução do conhecimento escolar durante sua formação é disseminada na área da formação: “A prática profissional é considerada uma instância de produção de saberes e competências”. (BORGES; TARDIF, 2001, p.16). E estudar sobre os saberes docentes pode constituir-se em uma possibilidade de entendimento dos processos de formação e profissionalização de professores.

A formação continuada do professor tem um novo destaque nesse contexto, começando antes mesmo de sua formação acadêmica, e prossegue durante toda sua atividade profissional. A formação está associada à produção de sentidos sobre suas vivências e sobre suas experiências de vida. O desenvolvimento profissional docente torna-se a marca das discussões no campo da formação, na qual buscaremos, a partir daqui, outros referenciais para adentrar mais especificamente a temática proposta nesse texto. Conforme dados de investigação de Alvarado Prada et al. (2009), em 2004, a ANPED também ampliou a discussão sobre desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente no grupo de trabalho (GT/08) de formação de professores. E são concepções em discussão no campo da formação docente até os dias atuais, aliando-se à problematização da formação de professores no contexto da modalidade a distância.

Vemos, ainda, grandes discussões sobre a formação de professores no meio educacional: em sua maioria, muitas críticas são tecidas às formas como são concebidas essas formações. Embora haja consenso, nesses debates, com relação à negação do caráter cumulativo da formação, esta não se constrói por acúmulo de conhecimento; não deve ser uma formação pautada pela racionalidade técnica, em que “[...] o conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais”. (MIZUKAMI et al., 2002, p. 13). Discute-se hoje uma formação pautada na reflexão crítica sobre a prática docente e no exercício dela, interagindo com os elementos da comunidade escolar e com o social. (RIBAS; CARVALHO; ALONSO, 2003).

Um indicador também presente nos trabalhos apresentados no GT/08 da ANPED em 2007 ressalta que a identidade profissional do professor é construída no local de trabalho, mediada pela formação contínua. Uma formação voltada para “a prática do professor, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vista à elaboração de estratégias de mudança”. (ALVARADO PRADA et al., 2009, p. 11).

Assim, pensamos em uma formação profissional que não se pode reduzir aos espaços formais e escolarizados, mas que é concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como espaços e tempos de reflexões sobre o próprio trabalho.

A formação continuada deve oportunizar a reconstrução da identidade profissional e pessoal dos atores educativos envolvidos no processo nas escolas, pelo aprendizado e pelo exercício individual e coletivo, possibilitando ao docente atuar de forma autônoma, mas integrada, bem como desenvolver a ação de autoformação coletiva por meio da interlocução com os colegas.

Os teóricos do campo da formação de professores apontam que muitas formações continuadas, até hoje, não se traduziram em ações transformadoras em sala de aula, com vistas à aprendizagem dos alunos, pois uma formação advinda do modelo da “[...] racionalidade técnica não representa soluções para problemas educativos porque a realidade educacional e as situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrucionais”. (MIZUKAMI et al., 2002, p. 15). Eles referendam, ainda, uma concepção de formação com base em uma perspectiva de reflexão sobre a prática para reconstrução social, em que o paradigma da técnica é superado pelo da prática.

Para André (2010, p.179), atualmente, os pesquisadores vinculam experiências de formação com as práticas do professor em seus estudos, “mostrando uma concepção de formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional”. Uma abordagem em ampla discussão e ampliação no campo da formação docente.

2.2 Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente

Na literatura sobre formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores, há um consenso de que o apoio aos docentes, ao longo de sua carreira, é importante fator na melhoria da qualidade da educação, conforme apregoam Flores e colaboradores (2009), entre outros.

Um novo pensar, a partir de um pensamento marcado pelo desenvolvimento, requer anunciar três teses, conforme argumentam Mizukami et al. (2002):

1. o lócus privilegiado da formação é a escola;
2. o processo da formação tem como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente;
3. o adequado desenvolvimento da formação continuada depende de que se conheçam as etapas do desenvolvimento profissional do magistério.

Os professores em fase inicial de carreira, no exercício profissional; os professores que já conquistaram experiências pedagógicas; e os que estão em fase de aposentadoria têm necessidades formativas diferentes, pois cada qual está em uma etapa diferente do desenvolvimento profissional.

Assim, reafirmamos a visão de que o desenvolvimento profissional docente está atrelado à mudança nas ações pedagógicas: esta é uma percepção pessoal e coletiva; e cada educador é responsável por seu desenvolvimento pessoal e profissional, como afirma Fusari (2006), cabendo-lhe o direcionamento, o discernimento e a decisão do caminho a percorrer. Assim, a maneira como os docentes aprendem e se desenvolvem depende de fatores idiossincráticos e contextuais, imbricados em suas biografias pessoais e nos contextos educacionais onde labutam.

Portanto, o desenvolvimento profissional docente pressupõe a valorização do caráter contextual e organizacional dos processos envolvidos, constituindo-se em aspectos que possibilitem a resolução de problemas escolares, numa perspectiva que supera o trabalho individual e solitário nas escolas. Marcelo Garcia (1999) concebe o

professor como profissional do ensino e o seu desenvolvimento para além da justaposição entre formação inicial e continuada.

Para Imbernón (2009), desenvolvimento profissional, no âmbito educacional espanhol, significa que a profissão docente se desenvolve por diversos fatores que se imbricam na ação do professorado, tais como: salários, demanda de mercado, clima do local de trabalho, etc. E a formação é uma parte desse processo. No âmbito anglo-saxônico, a visão é outra: o desenvolvimento profissional é igual à formação permanente; conseqüentemente, a formação é a única via de desenvolvimento profissional.

Para Flores e colaboradores (2009), os processos de desenvolvimento profissional devem estar atentos às atividades de aprendizagem individual e coletiva, às necessidades pessoais e profissionais dos docentes e, ainda, à necessidade de apoio e orientação, de acordo com a fase da carreira em que se encontra o docente e com os contextos em que atuam.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente estão intimamente circunscritos à ação da reflexão. Fred Korthagen (2009, p.50), ao discutir sobre a reflexão em processo de formação de professores, pontua que:

É benéfica, se os professores forem estimulados a refletir sobre as suas próprias experiências da sala de aula com base nas suas preocupações pessoais.

É benéfica, se a reflexão sobre as fontes não racionais do comportamento estiver incluída.

É benéfica, se a reflexão seguir uma estrutura sistemática e se essa for explícita.

É benéfica, se essa estrutura for introduzida de forma gradual.

É benéfica, se se promover a meta-reflexão.

É benéfica, se se promover a aprendizagem reflexiva assistida por pares.

Para Monteiro e Mizukami (2002, p. 177), a reflexão em processos formativos docentes “pode possibilitar a compreensão dos saberes presentes no fazer pedagógico quanto à compreensão dos aspectos estruturais do seu trabalho, gerando assim a produção de novos conhecimentos profissionais”. Portanto, a reflexão sobre a ação pedagógica serve, principalmente, como uma ferramenta formativa para o professor em cursos de formação continuada em local de trabalho. Tudo isso ancorado em uma percepção de que o aprender ocorre ao longo da vida e traz consigo um modelo de formação denominado de realista por Korthagen (2009).

Geert Kelchtermans (2009) discute processos reflexivos e aprendizagem docente, apontando para uma reflexão profunda que caminha para além do nível da ação até o nível da crença, ou seja, das ideias, do conhecimento, da autocompreensão e da teoria educacional subjetiva. Assim, o pensamento crítico do professor abrangerá aspectos que o levem ao nível do

estudo que desmascara as agendas morais e políticas no contexto profissional; seu impacto na autocompreensão, no pensamento e nas ações; a reflexão pode abrir perspectivas *empowerment* – auto capacitação/ emancipação; restabelecimento das condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem que permitam processos pedagógicos tenham lugar e em que as pessoas possam recuperar a autoria dos seus *selves* profissionais (KELCHTERMANS, 2009, p. 91).

Também Mizukami et al (2002) apresentam quatro tipos/níveis de processos de reflexão, partindo dos estudos de Hatton e Smith, em 1995, ao investigarem relatos escritos por estudantes de um curso de formação de professores:

1. Redação descritiva – registros de eventos ou de exemplos relatados na literatura. Não é considerada reflexiva.
2. Descrição reflexiva – além de mostrar as descrições dos eventos, aparecem suas justificativas com base em julgamentos pessoais ou na literatura sobre estudantes.
3. Reflexão dialógica - consiste em um tipo de discurso consigo próprio, em uma exploração das possíveis razões para os fatos indicados.
4. Reflexão crítica – envolve argumentação para tomada de decisões ou análise de um evento, levando em conta o contexto histórico, social e político mais amplo.

Nesse contexto, a linguagem narrativa tende a ser uma forma em que os docentes falam espontaneamente de seu trabalho. Ainda, partilhar/estudar os incidentes críticos demonstrou ser uma forma de deslocar a reflexão para além do nível descritivo e entrar no nível profundo das crenças e dos pressupostos subjacentes – questionamento profundo e a linguagem diferente que permite conceptualizar, discutir e questionar criticamente as dimensões técnicas do ensino e do ser professor, afirma Kelchtermans (2009).

O desenvolvimento docente e a prática reflexiva tornam-se os elementos fundamentais que conduzem a formação continuada de professores, quando estes são os sujeitos de sua formação — um processo em que lhes é possibilitada a percepção da

importância da sua prática no trilhar de seu desenvolvimento profissional. (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2008).

Partindo desses olhares, nossos pressupostos sobre aprendizagem docente ancoram-se na ideia de que ela tem caráter desenvolvimental, inicia-se mesmo antes da formação acadêmica em cursos específicos de graduação docente, prossegue ao longo deste e está presente em toda prática profissional. E, ainda mais: caminha aliada ao aperfeiçoamento da instituição escolar, pois a escola é a unidade básica de mudança e formação. (MARCELO GARCIA, 1999, 2009).

Assim, uma formação que se apoia no referencial de desenvolvimento profissional docente sinaliza para o envolvimento de aprendizagem e, essencialmente, para a mudança. Logo, nosso entendimento sobre processo formativo é de que este é contextualizado histórica e socialmente, constituindo-se em um ato político, em que ocorre a articulação entre o pessoal, o profissional, o contextual e o institucional; e de que ele se estende por toda vida e se pauta em experiências vividas e em vários modos de conhecimento, segundo Cole e Knowles (1993), permeando toda a atividade profissional.

A partir dos estudos de Shulman (1986, 1987), dentro do paradigma de investigação interpretativo sobre pensamento do professor foram construídos dois acervos – “que os professores necessitam para a docência e o processo de raciocínio pedagógico.” (MIZUKAMI, 2004, p. 36). Dentro da base de conhecimento da docência, a autora identifica tipos diferentes de conhecimento: o conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular, o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico geral, os quais estão articulados ao processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores.

Tal base de conhecimento é entendida coadunando as ideias de Shulman (1986, 1987), Mizukami (2004, 2005-2006) e Mizukami et al. (2002), e é apontada como “um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem.” (MIZUKAMI et al. 2002, p. 67). Contudo, compreender os aspectos que compõem a base para o ensino é uma das partes do conhecimento docente; e a outra — o processo de raciocínio pedagógico — permeia todo o processo de construção dessa base. O modo pelo qual os conhecimentos profissionais são construídos no modelo do raciocínio pedagógico contempla seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

Esses modelos de compreensão foram elaborados, tendo o conceito de ensino como profissão; portanto, o profissional do ensino precisa de um corpo de conhecimento para o exercício da docência. E são modelos que referendam quais os conhecimentos docentes e como são construídos, implicando diferentes tipos de conhecimentos ou categorias necessários para ser professor; ou seja, têm um eixo basilar, em que se entende a docência como profissão.

Julgamos que esses conhecimentos de diferentes naturezas colaboram durante as tomadas de decisões dos docentes, quando estão exercendo sua profissão, apoiando suas ações nas situações instáveis da sala de aula, com o foco na aprendizagem dos estudantes. Os professores lançam mão de tais conhecimentos para tornar mais fácil a aprendizagem dos conteúdos escolares com os quais trabalham e para obter respostas para os problemas que ocorrem em sua rotina de sala de aula.

O conhecimento do conteúdo específico abrange os conceitos básicos de uma área de conhecimento. É necessário dominar o conhecimento substantivo, o conteúdo, e o sintático, para ensinar; ou seja, o modo como esse conhecimento foi produzido. Esse olhar se volta para o entendimento das formas pelas quais a área/disciplina constrói e avalia as novas descobertas em seu campo científico.

Quanto ao ensino da matéria, outras duas concepções são importantes: o professor deveria possuir uma compreensão mínima e básica da matéria a ser ensinada de forma a tornar possível o ensino e a aprendizagem dos alunos e um bom conhecimento das possibilidades representacionais da matéria considerando aspectos específicos dos contextos em que leciona, da população que frequenta sua escola e suas classes. (MIZUKAMI, 2004, p.37).

O conhecimento do conteúdo específico é primordial para o ensino, porém não é tudo e, isoladamente, não garante que seja ensinado e aprendido com êxito. É necessário que o docente possua estratégias para fazer chegar esse conhecimento aos estudantes.

Partindo desses estudos, Rinaldi (2009) também afirma que é a partir do conhecimento geral que o profissional do ensino faz seu planejamento, pautando-se no que ele sabe e conhece do assunto e escolhendo o tipo de aula; os materiais que utilizará; e a forma de interação que será estabelecida com seus educandos. Mas esse conhecimento não é pleno e suficiente para o ensino, pois necessita de outros.

A segunda categoria, a do conhecimento pedagógico geral, segundo Shulman (1987, 1987), Mizukami et al. (2002) e Mizukami (2004), contempla as teorias e os princípios que se relacionam com os processos de ensinar e aprender; com o conhecimento dos estudantes (características, processos de desenvolvimento humano

singular a cada etapa na qual estão inseridos, com ênfase na forma como aprendem); com o conhecimento dos contextos educacionais mais amplos: tanto do micro como do macrocurrículo, manejo de classe, fundamentos filosóficos e históricos da educação e outros. Um conhecimento que é edificado continuamente pelos professores durante sua atuação e é ampliado, quando se junta aos outros conhecimentos da base da docência.

E a terceira e última categoria, denominada conhecimento específico da docência, envolve um novo conhecimento, cuja autoria é reconhecida como a do professor, e é aprendido durante o exercício profissional, sem deixar de lado outros tipos de conhecimento. Portanto, tem papel de destaque a experiência docente, que, contudo, não abarca sozinha todo o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Desse modo, esse conhecimento da docência é construído quando o professor transforma o seu conhecimento do conteúdo específico em conteúdo ensinável, ou seja, com objetivos de ensino.

Também Flores e colaboradores (2009, p. 121), apoiando-se nos estudos de Cochran-Smith e Lytle, apresentam quatro concepções de conhecimento associados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos docentes:

Conhecimento para a prática – conhecimento formal construído pelos investigadores fora da escola – Ex: novas teorias de ensino, aprendizagem, avaliação, etc.

Conhecimento da prática – construído pelos professores através da análise crítica da sua prática na sala de aula e na escola, individual ou coletivamente, como: justiça social, equidade e rendimento dos estudantes.

Conhecimento na prática – conhecimento prático dos docentes construídos através da análise sistemática, estimulada por questões ligadas à sua própria eficácia como docente.

Conhecimento de si próprio – construído pelos professores através da reflexão acerca dos seus valores, propósitos, emoções e relações.

Estas características, presentes nos diferentes tipos de conhecimentos, trazem imbricado em seu âmago o pensamento de processo, pois a aprendizagem docente não ocorre instantaneamente e requer, essencialmente, tempo e recursos para ser incorporada às ações dos professores. Portanto, para que haja mudanças, inovações nas ações dos docentes, não basta aprender novas teorias e/ou técnicas, mas é necessário que essas mudanças se reflitam em sua base de conhecimento e apoiem suas atuações nas situações instáveis em sala de aula. Assim também, a dimensão pessoal é essencial no processo da aprendizagem, pois

os alunos, professores e formadores são seres humanos que têm os seus próprios receios, esperanças, necessidades, valores e missões pessoais individuais, que não só influenciam o seu comportamento e a sua aprendizagem, como também são fontes dos mesmos (KORTHAGEN, 2009, p. 57).

Com vista a essas aprendizagens, a formação de professores deve articular-se às questões da escola; do currículo e da inovação; do ensino e dos professores, expressa Marcelo Garcia (1999). Dessa forma, como base para o exercício docente, lidamos com os diferentes conhecimentos, assim delineados:

Conhecimento sobre desenvolvimento organizacional – gestão escolar, clima, liderança, cultura, implicações da comunidade, metas partilhadas, participação, tomada de decisões, micropolítica e estrutura;

Conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular – orientação do currículo, autonomia/centralização, participação dos professores, níveis de interpretação curricular, processos de mudanças, perspectivas de implementação curricular e fase de adoção;

Conhecimento sobre ensino – estrutura social, estrutura acadêmica, estrutura docente e estrutura cognitiva;

Conhecimento sobre o professor e a sua formação – profissionalidade, implicações, expectativas, cultura profissional, oportunidades de desenvolvimento profissional, autonomia profissional, carreira docente, etapas de desenvolvimento, condições de ensino: psicológicas, sociais, profissionais, etc. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 140).

Contudo, Marcelo Garcia (1999), ao trabalhar com os níveis e os componentes do conhecimento profissional de professores, afunila suas ideias, mencionando o conhecimento psicopedagógico, ou seja, o conhecimento geral pedagógico; o do conteúdo; o didático do conteúdo; e o do contexto.

O conhecimento psicopedagógico está relacionado com ensino-aprendizagem; com o estudante, técnicas didáticas, planejamento curricular, aspectos legais da educação, etc.

O conhecimento do conteúdo refere-se ao conhecimento da matéria: conhecimento substantivo – informações sobre o corpo de conhecimento geral de uma matéria – e o conhecimento sintático, sobre os paradigmas de investigação da disciplina; por exemplo, “em História, incluiria as diferentes perspectivas de interpretação de um mesmo fenómeno.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 87-88). O conhecimento substantivo e o sintático também são referendados por Shulman (1986, 1987).

O conhecimento didático do conteúdo, para os autores citados, significa a articulação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar.

O conhecimento do contexto diz respeito ao local onde se ensina e a quem se ensina; às características socioeconômicas e culturais do bairro; às expectativas dos estudantes, etc. Esses conhecimentos são os identificados como profissionais, como afirmam Monteiro e Mizukami (2002, p. 179):

essencialmente conhecimentos em ação e possuem enraizamento tanto nas histórias de vida dos professores, nas suas experiências, pessoais e profissionais, nos seus percursos formativos, quanto nas relações que vão sendo compartilhadas e nos contextos em que estas se dão.

Referendamos a base de conhecimento para o ensino porque ela apresenta uma pertinência fundamental em nossa investigação, pois queremos compreender os elementos constituintes da base de conhecimento para o ensino dos professores dos anos iniciais. E buscamos também evidenciar como esse conhecimento é acessado pelos docentes e usado por eles, pois esta base está ligada ao aprender-ensinar e ao ser professor. Um processo contínuo, que se aprende ao longo da vida.

E também Loughran (2009) fala sobre a valorização da ideia de um conhecimento base para o ensino, visando a uma maior valorização deste e a uma compreensão da prática da formação. Uma compreensão que passa pela proposição do autoestudo, entendido como “formas tangíveis de ajudar os formadores de professores a articular ensino e investigação para que as possibilidades de articulação da prática sejam mais bem entendidas através da partilha do saber especializado (expertise) e da experiência do ensinar sobre o ensino.” (LOUGHRAN, 2009, p. 26). Assim a formação docente abarca três níveis, a partir da concepção de autoestudo:

Sobre si próprio — permite explorar as preocupações, os dilemas, as questões e as frustrações do ensino e sobre o ensino e são respostas individuais para se tentar compreender melhor a prática.

Sobre colaboração — implica uma forma de validação e de verificação com impactos na natureza dos resultados de modo diferentes daqueles que resultam do estudo individual – conhecimento base “partilhado” acerca do ensinar o ensino.

Sobre instituição educativas — centram-se nos cenários da política e da prática como fatores com influências para além do individual. (LOUGHRAN, 2009, p. 25-26).

Contudo, o autoestudo não é autossuficiente, pois pode proporcionar a construção pessoal do conhecimento acerca da prática, mas será ampliado com o desenvolvimento de outros conhecimentos basilares nos processos formativos de professores.

Ressaltamos também que a

cultura da escola, e nomeadamente a colaboração entre docentes, a visão partilhada sobre o sentido do seu trabalho, as oportunidades para aprender no local de trabalho, o grau de autonomia, a tomada de decisão partilhada e a liderança forte são fatores que os professores consideram elementos centrais na promoção do seu desenvolvimento profissional. Por seu turno, a motivação intrínseca, a consideração das necessidades pessoais, o relacionamento interpessoal e a subida na carreira são fatores que os envolvidos sublinham como elementos pessoais importantes para o seu desenvolvimento profissional. (FLORES et al., 2009, p. 137).

A base de conhecimento da docência estudada, a partir dos referenciais de Schulman (1986, 1987), ampliou as discussões sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional, com a compreensão que este não é algo que possa ser forçado. É o professor que se desenvolve, ativamente, e não é desenvolvido passivamente. (DAY, 2001). Portanto, “desenvolvimento profissional e processos de mudanças são variáveis intrinsecamente unidas”, conforme anuncia Marcelo Garcia (2009, p. 15). Essa mudança precisa acontecer em conjunto com os docentes, visando ao seu crescimento profissional e pessoal, atrelados ao institucional.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores deveria considerar as bases da profissionalização docente, não se limitando apenas a cursos centrados em conteúdos ou nas destrezas. A mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem, sob tal perspectiva, ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional. (HERNECK; MIZUKAMI, 2006, p. 319).

Ressaltamos que o desenvolvimento profissional tem a formação continuada como um de seus eixos, porém ela sozinha não contextualiza o desenvolvimento do professor. Este compõe o sistema educativo e sofre influências de diversas instâncias da sociedade. Para Oliveira-Formozinho (2009, p. 225), são perspectivas diferentes sobre a educação permanente de professores ao longo da vida, “a formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento”.

Os princípios do desenvolvimento profissional, anteriormente discutidos, são também basilares para pensar o desenvolvimento profissional docente em processos formativos *on-line*; o diferencial é a modalidade de educação na qual se pode possibilitar a formação, tanto inicial como continuada, com o olhar para a instituição escola como foco de problematização das ações desenvolvidas, ou seja, de modo contextualizado com o local de trabalho do professor.

Pensamos também que referendar o desenvolvimento profissional de professores significa que os concebemos como agentes de desenvolvimento curricular e que eles

têm papel preponderante nesse processo, o que está ligado ao desenvolvimento organizacional, como referendam Marcelo Garcia, (1999, 2009) e Oliveira-Formozinho, (2009). Para Marcelo Garcia (1999, p.144), o desenvolvimento profissional é entendido “como um conjunto de processos estratégico que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”. Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, como afirma Oliveira-Formozinho (2009).

2.3 Aprendizagem profissional de professores experientes

A experiência profissional está atrelada ao tempo de atuação docente, mas o passar dos anos isoladamente não implica necessariamente em maior qualificação, quando falamos de professores experientes.

Com relação à idade do profissional de ensino, pode-se observar, pela pesquisa realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), noticiada pelo Programa *Educação para Todos*, que: os professores experientes, com mais de 50 anos de idade e 20 de profissão, são minoria na Educação Básica do Brasil. Os países membros dessa entidade, como Finlândia, Estados Unidos e Alemanha, têm, em média, uma proporção maior de docentes veteranos. Em 2008, o Brasil tinha 19,6% de docentes com idades menores que 30 anos; 35,4%, entre 30 e 39 anos; 31,9%, entre 40 e 49; 11,5%, entre 50 e 59 anos; e 1,6% com 60 anos ou mais, enquanto a média da OCDE era de 15,3% com menos de 30 anos; 26,7%, de 30 a 39 anos; 27,6%, de 40 a 49; 26,2%, de 50 a 59; e, finalmente, 4,2%, com 60 anos ou mais. Vemos que, na faixa de 50 a 59 anos, o percentual é menor que a média dos países que compõem a OCDE, conforme fonte da *Education at a Glance* (2001) e *Education at a Glance* (2010)⁴.

Mesmo estando em declínio o número de professores em exercício com mais de 50 anos, no Brasil, muitos desses docentes estão na ativa, assim como pudemos observar no curso de formação *on-line* em destaque neste estudo.

O tempo de experiência na docência tem papel preponderante no processo de construção da base de conhecimento profissional para o ensino, em especial, do conhecimento pedagógico do conteúdo, como mencionam Shulman (1986, 1987) e Mizukami (2002, 2004, 2005-2006). Porém, maior tempo de atuação não significa

⁴ Notícia publicada no site www.todospelaeducacao.org.br em 23 mar. 2011. Acesso em: 20 set. 12.

necessariamente mais experiência em termos de desenvolvimento profissional, pois este está atrelado às mudanças nas crenças e nas atitudes do professor. E, em se tratando “de comportamentos, práticas e atitudes, essas mudanças não são absolutas, nem ocorrem sempre na mesma direção. Elas vão e vêm, alternando-se de professora para professora ou na mesma professora em momentos diferentes.” (GIOVANNI, 2009, p. 09).

Ainda que o tempo de carreira seja necessário para a constituição da experiência na docência, entendemos que os professores experientes assim se caracterizam pela *intencionalidade* no ato educativo e em seus objetivos de formação; por seu compromisso político/pedagógico/educativo; por sua incessante busca de melhores aulas aos seus alunos; pela forma como ensinam conteúdos e desenvolvem a apropriação dos conhecimentos durante suas aulas em função dos objetivos e do contexto em que se inserem. (LEAL, 2011, p. 15, grifo do autor).

A partir dos estudos Bereiter e Scardamalia (1993), Marcelo Garcia trabalha o conceito de professor perito, apontando características como: têm uma complexidade de competências, pois as ações desses docentes são alicerçadas em estruturas diferentes e mais complexas que as dos principiantes, com um controle voluntário e autônomo sobre as partes do processo; possuem uma grande quantidade de conhecimento, se comparados ao profissional em fase inicial de carreira; e têm uma estrutura de conhecimento própria, ou seja, estrutura aprofundada, de conhecimentos que se inter-relacionam. A estrutura de conhecimento do iniciante ainda é superficial.

Os professores peritos reconhecem e identificam características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos principiantes. O conhecimento do perito é muito mais do que uma lista de factos desconexos acerca de determinada disciplina. Pelo contrário, o seu conhecimento está interrelacionado e organizado em torno de idéias importantes acerca das suas disciplinas. Esta organização ajuda os peritos a saber quando, porquê e como utilizar o vasto conhecimento que possuem numa situação concreta. (MARCELO GARCIA, 2009, p.14).

Contudo, para o autor, não existe somente um tipo de perito. E, para expor as contribuições de tais estudos, o autor recorre a Bransford, Derry, Berliner e Hammerness, que estabelecem diferenças entre o perito rotineiro e o adaptativo, que aprendem no decorrer de sua existência. O rotineiro aprende um conjunto de competências e vai utilizando-as ao longo de sua vida, a cada dia com mais eficácia. E o adaptativo tem grande disponibilidade para transformar suas competências, aprofundá-las e ampliá-las constantemente. Assim, para se tornar um docente perito, as dimensões

da inovação e da eficiência são fundamentais. O adaptativo consegue articular as duas dimensões com mais precisão.

Ser docente experiente significa para nós que não só tempo de atuação tem valorização, pois nem todas as experiências adultas revertem em aprendizagens.

Os estudos de Gonçalves (2009) sobre a carreira profissional docente apontam para uma sucessão de ciclos de vida profissional, entendendo a carreira docente como:

um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que cada pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação. (GONÇALVES, 2009, p. 23).

Nesse percurso, ele mapeou as características, os traços dominantes de cada etapa, a partir de pesquisa com 42 professoras do 1ª ciclo do ensino básico em Portugal, no Concelho de Olhão, e as nomeou da seguinte maneira:

- Início: de 1 a 4 anos de atuação
- Estabilidade: de 5 a 7anos
- Divergência: de 8 a 14 anos
- Serenidade: de 15 a 22 anos
- Renovação: acima de 23 anos de carreira

A primeira etapa, “início” da carreira, tende a caracterizar-se por uma variação entre a luta e sobrevivência na profissão. Ocorre o choque com o real e o entusiasmo da descoberta. Os docentes em que o choque é mais evidenciado, tendem a ter dificuldades neste começo e vivem dilemas entre afirmar-se e desejar abandonar a profissão, enquanto naqueles em que o entusiasmo prevalece, a entrada no magistério é vivida sem dificuldades, tendo em vista que possuem a convicção de que estão preparados.

Na fase da estabilidade, a confiança em gerir processos de ensino e a aprendizagem é alta, bem como a satisfação com o trabalho realizado, tanto para aqueles que tiveram um começo perturbado como para aqueles cujo início foi mais tranquilo.

Entre 8 e 14 anos de docência, vem a divergência, em que o desequilíbrio é marca recorrente. E, para alguns, isso leva a buscarem investimentos constantes na

profissão, enquanto, para outros, ocorre um alheamento da docência em razão do cansaço e da saturação.

Com a serenidade, vem a “acalmia” distendida defendida pelo autor, em que predomina o sentimento de satisfação pessoal do saber o que está fazendo, respaldado por um fazer bem.

Na renovação, acontece um revigoramento tanto do interesse, como do desencanto pela profissão de professor. Nos estudos realizados por Gonçalves (2009), grande parte das professoras pesquisadas mostrou cansaço e impaciência na espera da aposentadoria, e outras já nem aguentavam ouvir as crianças. Outro grupo de professoras, em número menor, reinvestiu na profissão, querendo continuar a aprender coisas novas.

O referido autor orientou também uma investigação que cruzou as características dessas etapas da carreira com as perspectivas curriculares de 15 professoras do 1º ciclo do ensino básico. No início da carreira, foi evidenciado que há uma menor participação no desenvolvimento do currículo, dá-se grande importância aos manuais escolares e atribui-se diminuto valor ao trabalho conjunto com as entidades locais. Nas etapas de início, estabilidade e divergência, são mais valorizados os trabalhos em grupos com os estudantes, enquanto nas últimas etapas do percurso profissional os docentes tendem a considerar o trabalho com os pares como relevante para suas aprendizagens e formação. Nas etapas de divergências e da serenidade, há um protagonismo com relação ao desenvolvimento curricular. E, na serenidade e na renovação, ocorre uma valorização dos estudantes e dos pais, tendo-os como parceiros educativos, assim como aumenta a capacidade de reflexão e de sentido de mudança nas professoras pesquisadas. (GONÇALVES, 2009). Contudo, são dados de uma situação singular e num contexto único.

A partir desses referenciais, observamos que as professoras experientes colaboradoras de nosso estudo estão em meio e final da carreira, mas ressaltamos que “cada docente se torna no professor que é como resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional”, como diria Gonçalves (2009, p. 25).

3 APORTES METODOLÓGICOS

Para dar visibilidade ao percurso trilhado pela pesquisa, fizemos a opção por uma organização que demonstre o grau de influência do grupo de pesquisa em diferentes dimensões, ou seja, em algumas fases de desenvolvimento do estudo, o GPFBCP⁵ mediou mais as discussões e as decisões; e, em outras, a pesquisadora responsável por esta investigação articulou o andamento dos trabalhos com participação do coletivo, com menos intensidade num trabalho mais solitário, configurando momentos mediatizados pelo referencial teórico e metodológico de pesquisa colaborativa. Também houve a colaboração dos professores que participaram do curso no momento da intervenção da investigação.

3.1 Referencial metodológico de pesquisa

No início, a pesquisadora tinha um projeto individual e inicial, que comportava as suas primeiras aspirações e impressões sobre o pesquisar a formação docente, tendo, como colaboradores, docentes do ensino público municipal de Cuiabá-MT. Esses desejos foram expostos ao grupo de pesquisa nas reuniões semanais e, aos poucos, foram sendo articulados aos referenciais teóricos e práticos do campo da formação docente e partilhados coletivamente com as necessidades formativas dos membros. Com isso, uma nova lente começou a projetar-se sobre o objeto a ser estudado, configurando-se com o replanejamento das impressões iniciais, talvez difusas, possibilitando, em um processo colaborativo, a organização das mudanças na intenção de pesquisa. As aspirações provisórias iniciais foram sendo construídas pelo grupo, que se voltou para a realização do projeto “Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção e avaliação”⁶, que obteve financiamento por dois anos pelo CNPq.

A partir disso, o caminho das ações coletivas e colaborativas teve um papel importante, pois permitiu a reorganização do projeto original, mas mantendo o foco na formação docente. Agora, porém, voltado para as contribuições desse processo realizado em ADA, anunciado anteriormente. Para tanto, delineou-se a pesquisa-

⁵ Grupo de Pesquisa: Formação Básica e Continuada de Professores/UFSCar/CNPq.

⁶ Coordenado pela orientadora deste estudo e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. ProPq/UFSCar.

intervenção e construiu-se o Ambiente Digital de Aprendizagem pela plataforma *moodle* no *site* do Portal dos Professores, com o auxílio de um profissional especializado: o *web designer*. Nas reuniões do grupo de pesquisa, também era discutido o mapa de atividades para a intervenção. Ali estavam delineadas as ações preliminares (organização dos módulos com as ferramentas e recursos utilizados) a serem encaminhadas na formação, pois outras seriam organizadas a partir das necessidades dos professores participantes, no decorrer do processo, numa ação mais colaborativa entre pesquisadora e docentes. Assim, o diálogo e a partilha foram ações que permearam todo o processo formativo.

O trabalho colaborativo no grupo de pesquisa foi primordial para os encaminhamentos iniciais da investigação, pois o aprender com outro, com os pares, estava e está latente na pesquisadora. Contudo, a partir do início da intervenção, o trabalho da investigadora tornou-se mais isolado do grupo de pesquisa, até porque voltou a residir no estado de Mato Grosso. E, com Giovanni (2009, p. 33), afirmamos que

para cada participante – professores da rede de ensino fundamental e médio e pesquisadores da universidade – o ato de engajar-se numa investigação colaborativa está quase sempre ligado ao desejo de aprender mais sobre o próprio trabalho, seja construindo conceitos para orientar ações, seja reaprendendo a estudar, seja aprendendo a ter paciência e esperar o “tempo do outro”, a pôr em questão velhas certezas ou a considerar o contexto de cada fato, situação ou dado em análise.

Esse aprender com os pares estava impregnado nas professoras que participaram da formação, identificadas mais adiante, assim como nos envolvidos no grupo de pesquisa.

Partindo dessas argumentações, em que ações de cunho mais colaborativo foram construídas no coletivo do grupo de pesquisa – formadora-pesquisadora e professores –, a participação dos professores se deu durante todo o processo formativo. Assim, entendemos que nosso estudo tem um referencial metodológico que se aproxima de um modelo mais colaborativo de investigação, voltado para a construção de estratégias de intervenção, de promoção de processos de desenvolvimento profissional – e de pesquisa desses mesmos processos. Giovanni (2009, p. 23) diria que

num projeto de pesquisa colaborativo ou mesmo de pesquisa ação no interior das escolas, as situações de intervenção é que geram os dados e permitem identificar as dimensões da realidade estudada, que com qualquer outro tipo de metodologia não poderiam ser obtidas.

Nosso estudo não foi realizado no interior das instituições escolares (espaço físico), mas estava totalmente centrado nelas, pois todo seu conteúdo se voltou para as discussões sobre a prática pedagógica vivenciada por docentes em exercício nos anos iniciais e, principalmente, no 1º ano do Ensino Fundamental.

Estudos colaborativos têm sua gênese na pesquisa-ação, que tem articulação com os aspectos da criação de novos conhecimentos e da teoria, bem como com a problematização de questões ligadas ao cotidiano escolar. Contudo, embora entre os estudiosos da área, não haja consenso sobre o significado de pesquisa colaborativa, alguns pontos são fundamentais para a compreensão dessa vertente: “colaboração, foco em problemas práticos, ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para comunicação aberta.” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 128).

Dentro do campo teórico educacional, Esteban (2010) focaliza os estudos colaborativos como parte do paradigma alternativo de pesquisa social, o participativo. Um enfoque que marca a colaboração e a participação com a comunidade como elementos nucleares no desenvolvimento das investigações, bem como

a responsabilização social, pessoal e política da comunidade científica e dos próprios pesquisadores, que devem refletir sobre a incidência e as repercussões de seus trabalhos, resgata vozes tradicionalmente omitidas nos processos de pesquisa (gênero, classe, raça, etc.) e põe sobre a mesa os aspectos éticos e morais do ato de investigar. (ESTEBAN, 2010, p. 32).

Acreditamos que o processo investigativo em evidência tenha se estruturado num pensar que se coaduna com a possibilidade de garantia das condições mais satisfatórias ao desenvolvimento profissional, tanto dos docentes colaboradores deste estudo como das pesquisadoras. Para Clark et al. (1996), isso ocorre, tendo em vista o processo dialógico compartilhado estabelecido pelo grupo. Um processo em que um aprende com o outro e se tornam parceiros em aprendizagem recíproca, tendo como pressuposto o trabalho colaborativo entre professores e investigadores, como afirmam Cole e Knowles (1993). Uma orientação voltada à inquirição, com o propósito de gerar novos conhecimentos, problematizando o cotidiano das ações docentes.

Para Ponte e Santos (2007, p. 220),

a colaboração é um recurso valioso para o desenvolvimento profissional. Com objetivo de promover uma oportunidade para aprender e mudar, a atividade colaborativa deve ser um processo dinâmico que envolve negociação, compromisso voluntário e avaliação de diferenças.

Contudo, a “investigação-ação na prática docente é complexa, pois esta pressupõe um processo sistemático, colaborativo e crítico e os professores trabalham sob pressões de coisas imediatas.” (DAY, 2001, p. 66). Algumas dessas aparecem nas discussões na formação-intervenção. E na problematização e na busca de solução de tais coisas, o professor vai contar com suas referências pessoais, profissionais e institucionais. Para Esteban (2010, p. 180), a pesquisa cooperativa ou colaborativa tem como finalidade última “o desenvolvimento profissional do docente e a produção de conhecimento situacional e útil”.

Partindo dessas orientações, o caminho percorrido pela nossa pesquisa foi delineado a princípio; contudo, ações processuais foram sendo construídas e reconduzidas ao longo de seu desenvolvimento e serviram para subsidiar os passos futuros a serem trilhados na formação-intervenção. (RINALDI, 2009; RINALDI; DALFORNO; REALI, 2009). Um processo que potencializa, como já anunciado, o desenvolvimento profissional dos colaboradores da pesquisa e das pesquisadoras.

Em uma pesquisa dos professores e com eles, a pesquisadora é participante e autora de ações nas situações investigadas, ao mesmo tempo que também é investigadora dos processos realizados. Enquanto busca compreender o objeto estudado, influencia-o e configura-o. (MIZUKAMI, 2003).

Nesse contexto, as produções dos dados da investigação se deram a partir das narrativas docentes registradas virtualmente no ADA com suporte da plataforma *moodle* da formação, um instrumento de formação e de pesquisa. Acreditamos que “[...] as narrativas das quais os docentes dão sentido às experiências ao longo de sua carreira profissional, [...] podem aparecer os incidentes críticos armas poderosas de aprendizagem profissional, pois o self profissional é afetado”, segundo Day (2001, p. 79). Elas foram utilizadas por nós como instrumento de pesquisa e de formação dos professores, pois pensamos que, ao transformar nossas experiências em narrativas, realizamos ações seletivas e de reconceptualização destas, que potencializam o desenvolvimento profissional, conforme aponta Cunha (1997).

Ao mesmo tempo, a narrativa serviu como instrumento de coleta de dados num processo coletivo de mútua explicação, em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado, conforme Cunha (1997). Assim, a narrativa, segundo Galvão (2005, p. 330), “como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa”. Por isso, ela é um método difícil de investigação, porém muito rico em experiências humanas, pelas

interações que se estabelecem durante o processo. Uma visão narrativa da experiência, como diriam Clandinin e Connelly (2011).

Desse modo, para Galvão (2005, p. 343), as potencialidades das narrativas estão em seu uso como processo de investigação que

nos permite aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolam as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar.

É também na utilização como processo de formação que fica evidente a relação investigação-formação, em que se confrontam saberes diferentes, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens pessoais. A narrativa serve como elemento possibilitador de reflexão e de organização desta, na medida em que há confrontos com aspectos significativos do percurso profissional dos docentes, argumenta Galvão (2005).

As narrativas são fundamentais como instrumento de formação de professores, pois, conforme Cunha (1997), não basta dizer o que o professor tem que ensinar a partir das vivências dos alunos, se estes não se tornarem sujeitos de sua própria história nos processos de sua formação, construindo/desconstruindo suas experiências docentes. Narrar pode provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Por esse motivo, são importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora.

E, no caso da utilização como fonte de pesquisa, esses relatos escritos constituem-se nos textos de campo, nas evidências recolhidas (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Em nossa investigação, as narrativas foram coletadas em um processo formativo de professores.

Com esse olhar, a intervenção foi planejada para permitir a discussão sobre aquilo que o docente conhece para ensinar e, ao mesmo tempo, construir outras aprendizagens nos sujeitos participantes da pesquisa com caráter formativo-investigativo. Assim, as produções das narrativas docentes ocorreram no processo de formação, que se caracterizou pela intervenção durante a investigação, a ser descrita na sequência.

3.2 A intervenção e o projeto de formação continuada: A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão

Como uma investigação que se pautou no modelo construtivo colaborativo (CLARK et al., 1996; COLE; KNOWLES, 1993; MIZUKAMI et al., 2002; REALI et al., 1995), a intervenção foi desenvolvida em um curso de extensão⁷, tendo como público-alvo os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental⁸, com o objetivo de “contribuir no processo de desenvolvimento profissional dos docentes, possibilitando reflexões sobre experiências de ensino e aprendizagem em seus contextos de atuações.” (RODRIGUES, 2009, p. 4).

Por meio da formação, refletimos com os docentes colaboradores da pesquisa sobre como se definem os conteúdos específicos a serem aprendidos pelas crianças – o que deve ser aprendido (conteúdo), em que grau de proficiência (quanto), de que maneira os estudantes aprendem e por que eles devem aprender (como e por quê). E, assim, foi possível evidenciar como são trabalhados os conteúdos escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como uma maneira de identificar dados sobre o desenvolvimento do conteúdo pedagógico e da base de conhecimento docente, referendados nos estudos de Shulman (1987, 1987); Mizukami (2004; 2005-2006) e Mizukami et al. (2002).

Uma formação pautada numa perspectiva em que o centro da discussão foi a escola, permeada pela colaboração. As narrativas dos participantes, durante o processo formativo, ao se referirem à forma (diversificação e duração das atividades/módulos) e ao conteúdo de organização do curso, serviram, continuamente, para o replanejamento das ações, tendo como característica essencial a valorização da prática profissional do professor, para a compreensão da complexidade e da dinâmica dos processos pedagógicos que são vivenciados no dia a dia das escolas e na singularidade de cada pessoa imersa nesse contexto. (REALI et al., 1995).

Com esse pressuposto teórico-metodológico, em que a formação docente está baseada no desenvolvimento profissional e a investigação, no modelo construtivo-colaborativo, inicialmente, no curso, foi primordial que os professores refletissem sobre

⁷ Aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão/ ProEx da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar.

⁸ No curso participaram professores dos anos iniciais (1º, 2º e 3º anos), mas na investigação trabalhamos apenas com os dos 1º. anos.

o processo de organização do planejamento de ensino, discutindo “como”, “quando” e “por que” o docente planeja. E, na sequência, dialogamos sobre os materiais utilizados como apoio ao trabalho docente nos momentos de planejamento nos anos iniciais do Ensino Fundamental; sobre o conhecimento e a participação no processo de construção do projeto político-pedagógico, na escola; sobre a utilização do livro didático⁹ como fonte de apoio ao trabalho docente. E construímos um plano de ensino, detalhando os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos, as atividades, as formas de modificação/adaptação das atividades do livro para os estudantes.

Assim, envolvemo-nos também na discussão de como registrar de forma escrita as memórias docentes, observando os seguintes aspectos: como foi a entrada do professor na escola (início da escolarização); quais as influências da infância para a vida escolar e para a escolha profissional; quais docentes foram marcantes e por quê; como se tornou professor@ (professor ou professora); quando e por quê; quem influenciou em sua opção pela docência ou por ser alfabetizador (a). Também foram feitas ponderações sobre como se sentiam diante da opção profissional docente e relatos da própria prática, apontando as situações profissionais que envolvem o sucesso e o fracasso, o que é ser professor (a) alfabetizador (a), etc.

Assim, entendemos que o curso buscou discutir questões presentes no dia a dia de nossas escolas, em especial, o fazer pedagógico docente. Por conseguinte, buscamos construir situações formativas com intencionalidades pedagógicas, numa relação de ensino-aprendizagem para todos envolvidos (GIOVANNI, 2009), atendo-se ao eixo condutor – a escola, como já anunciado.

A formação centrada na escola é, assim, numa lógica de educação permanente, considerada como uma acção educativa global, como uma formação participada e articulada com as situações e/ou nas situações de trabalho, fundindo formação inicial e continuada no mesmo processo de educação ao longo a vida. (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2009).

O curso, que está inserido no Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional (ProEx/UFSCar)¹⁰, foi desenvolvido totalmente a distância, via internet, na plataforma *Moodle*, com acesso a partir do ambiente digital de aprendizagem (ADA) do Portal dos Professores/UFSCar. A partir do entendimento de que a universidade e a escola são instituições formadoras, mesmo tendo características

⁹ Mesmo tendo como referência o “Programa Ler e Escrever”, os docentes também utilizavam livros didáticos como material de apoio nos momentos de planejamento do ensino.

¹⁰ Programa desenvolvido no Departamento de Teoria e Práticas Pedagógicas/UFSCar/Portal dos Professores e coordenado pela orientadora deste estudo.

singulares, e, nos processos formativos de professores, estão envolvidas com os domínios da prática e da teoria. (MIZUKAMI, 2005-2006).

O ADA foi constituído por ferramentas e recursos que possibilitaram diferentes formas de interação no curso, como: diferentes fóruns (notícias, dúvidas, apresentação, diálogo formadora e cursista, discussão de determinado assunto do curso, entre outros); vídeo; *chat*; *e-mail*; etc. Assim, as tarefas formativas propostas na formação possibilitaram aos professores que refletissem sobre o que estão fazendo: conteúdos com os quais trabalham; conhecimento escolar que os estudantes devem adquirir; o que precisam saber para dar conta da aprendizagem destes, etc., além de deixarem isso registrado em suas narrativas. As narrativas escritas coletadas durante a formação foram as fontes essenciais de produção dos dados da investigação, como já mencionado.

Assim, este curso foi criado, utilizando várias ferramentas disponíveis na plataforma *Moodle*: fórum, tarefas, atividades de banco de dados, diários e *chat*. Também foram incorporados recursos que não são dessa plataforma, como: vídeo, tutoriais sobre a utilização do *Moodle*, arquivos de textos, etc., para melhor organizar os trabalhos no ambiente do curso.

O planejamento da formação contemplou quatro módulos apresentados, conforme segue: Os módulos 1 e 2 foram desenvolvidos em 2010 e outros dois, no ano seguinte, como mostra o quadro 1 .

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS MÓDULOS DA FORMAÇÃO

Módulo	Objetivo	Período
Módulo 1 – Conhecendo o curso e o ambiente virtual de aprendizagem	Viabilizar aos cursistas a ambientação com as ferramentas virtuais que serão utilizadas na formação e o conhecimento do grupo participante da formação.	27/09 a 04/10/2010
Módulo 2 – Conhecendo o contexto de atuação: refletindo sobre as políticas do município, da escola e suas influências no trabalho docente	Analisar o contexto de atuação docente a partir dos documentos oficiais MEC/SME e da escola, bem como os materiais de apoio utilizados pelos professores em sala de aula. E ampliar o conhecimento sobre o pensamento docente com relação à profissão, a partir da construção de memórias docentes.	04/10 a 20/12/2010
Módulo 3 – Ampliando conhecimento sobre o estudante	Refletir com os docentes sobre os conteúdos específicos, que eles apontam como necessários, para serem aprendidos pelas crianças.	01/02 a 28/03/2011
Módulo 4 – Discutindo sobre a atuação docente e a base de conhecimento para seu exercício.	Mapear e analisar o que os (as) professores (as) apontam como conhecimentos (base de conhecimento da docência nos anos iniciais) que utilizam para exercer suas atividades na escola.	29/03 a 06/05/2011

Fonte: Elaborado pelas autoras, com informações extraídas do mapa de atividades do curso

A partir desses módulos apresentados no quadro 01, foram organizadas as atividades da formação, que envolveram trabalhos coletivos entre os docentes participantes da formação e outros mais individualizados.

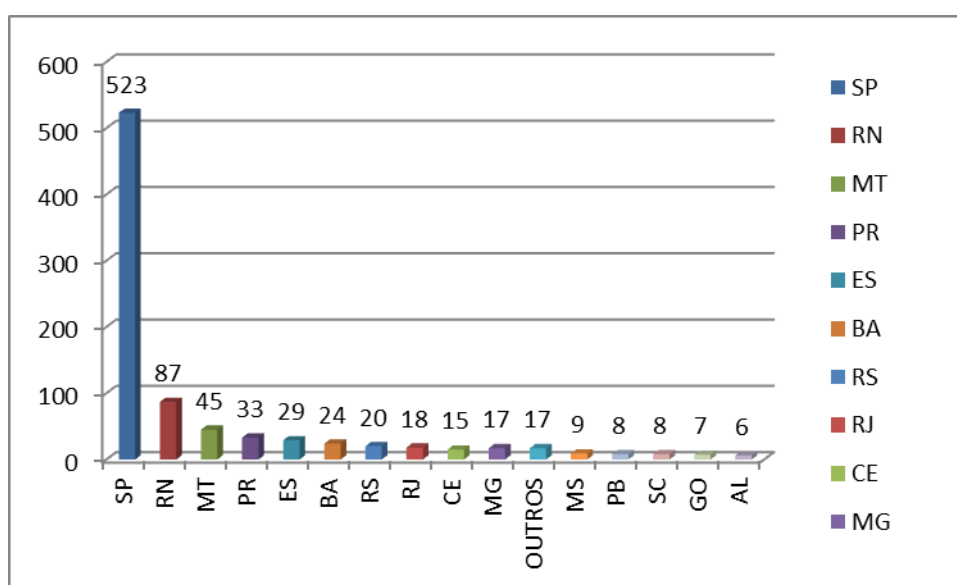
3.3 Escolha e caracterização dos participantes da formação

Logo depois da organização do ADA, iniciou-se o processo de inscrição dos participantes no curso de formação, concebendo que a participação dos docentes, em qualquer espaço formativo, deve ser voluntária, pelo ato de adesão; e, por entender que processos formativos devem ser apropriados e não repassados, abriram-se as inscrições no início do mês de agosto/2010. Esse processo foi realizado *on-line*, e cada interessado manifestava-se preenchendo uma ficha de inscrição diretamente no Portal dos Professores da UFSCar. O público-alvo eram os professores que atuavam na Rede de Ensino de Cuiabá e Várzea Grande-MT. Para fazer chegar a esses professores as informações do curso, a pesquisadora frequentou seus espaços de formação, visitou algumas escolas para fazer o convite e também deixou material de divulgação nas caixas de correspondências das escolas, um dispositivo existente na sede da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e Várzea Grande-MT.

Uma etapa de surpresas. O Grupo de Pesquisa (GPFBCP) foi surpreendido por fatos não previstos. A procura, por parte do público-alvo da formação-investigação, foi

diminuta, mas outros professores se inscreveram. Abriu-se a possibilidade de pensar outros encaminhamentos para o estudo, a partir do diálogo da investigadora e grupo de pesquisa. Então, decidiu-se ampliar o período de inscrições e abrir a demanda para todo o Brasil e não apenas para duas cidades, inicialmente indicada. O aspecto específico residia nas turmas de atuação dos docentes – 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de nove anos ou 1ª e 2ª séries Ensino Fundamental de oito anos. Novamente, outros fatos imprevistos ocorreram. A demanda projetada para o curso era de 30 participantes, mas obtivemos 866 interessados, de diferentes Estados, como podemos ver no gráfico 1.

Gráfico 1 - Estados de origem do total de inscritos no curso



Fonte: Dados de pesquisa

O gráfico 1, que demonstra o Estado de origem dos inscritos, revela evidência mais acentuada do estado de São Paulo, com 523 interessados, seguidos por 87 do Rio Grande do Norte, 45 do Mato Grosso, 33 do Paraná, 29 do Espírito Santo, 24 da Bahia, 20 do Rio Grande do Sul, 18 do Rio de Janeiro, 15 do Ceará, 17 de Minas Gerais, 9 do Mato Grosso do Sul, 8 da Paraíba, 8 de Santa Catarina, 7 de Goiás e 6 de Alagoas. A denominação “Outros” se refere aos estados com menos de 5 inscritos no curso, como: Amazonas, Maranhão, Pará, Pernambuco, Piauí, Tocantins e o Distrito Federal, totalizando 17 participantes. Contudo, não podemos deixar de mencionar que muitas dessas inscrições não eram de professores que integravam o público-alvo do projeto de formação.

A partir das informações sobre as pessoas que se inscreveram para o curso proposto, foi elaborado o mapa a seguir, apresentando em destaque todos os estados brasileiros que tiveram inscritos. Nota-se que somente cinco estados — Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e Sergipe — não apresentaram inscritos, do total de 27 unidades federativas (26 estados e Distrito Federal). Todos os demais contaram com, ao menos, um sujeito inscrito, conforme indicação realçada no mapa abaixo.

MAPA 1 – Estados de origem dos inscritos no curso

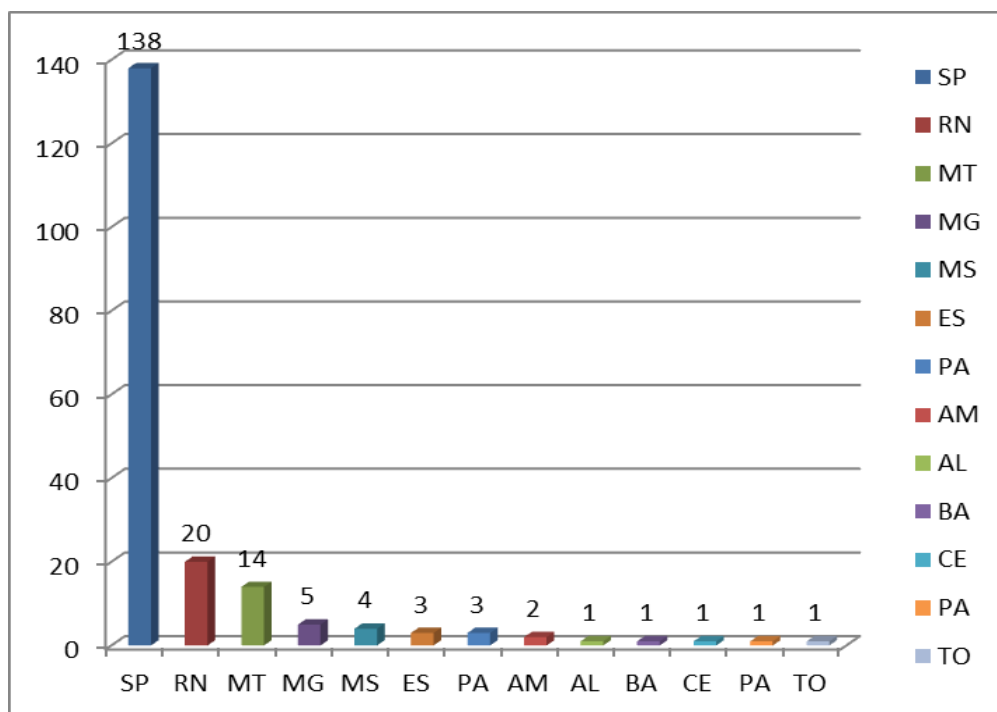


Fonte: Dados de pesquisa

Um percentual alto de docentes que procuram um curso de formação *on-line* pode significar, primeiramente, que buscam e querem participar de processo de formação continuada e, depois, que as instituições formadoras não atendem a toda a demanda existente. E ainda, pode estar atrelado ao pensamento de Marcelo Garcia (1999), que se posiciona sobre os motivos que movem professores para uma proposta de capacitação: aqueles relacionados às necessidades específicas de ensino. Também podemos inferir que, provavelmente, os professores se inscreveram no curso porque sentem necessidade de estar em constante capacitação. Porém, essas necessidades formativas se modificam (transformam-se em outras ou complementam-se) ao longo da carreira profissional. Assim sendo, necessidades formativas docentes existirão por toda vida, umas mais, em determinados momentos, e outras menos, em outros tempos da docência.

As inscrições recebidas de diferentes regiões do Brasil e que atendiam às especificidades do perfil solicitado são mostradas no gráfico 2.

Gráfico 2 - Estado de origem do público alvo inscrito no curso



Fonte: Dados de pesquisa

O gráfico 2 revela a quantidade de inscrições recebidas do público específico da formação, ou seja, professores dos anos iniciais, totalizando 194 docentes, sendo 138 de São Paulo, 20 do Rio Grande do Norte, 14 do Mato Grosso, 5 de Minas Gerais, 4 do Mato Grosso do Sul, 3 do Espírito Santo, 3 do Paraná, 2 do Amazonas, 1 de Alagoas, 1 da Bahia, 1 do Ceará, 1 do Pará, 1 de Tocantins. Observamos que a recorrência maior, no total das inscrições, é no estado de São Paulo, porém há inscritos em mais 12 estados brasileiros, o que demonstra o alcance do “Portal dos Professores” da UFSCar para além do estado de localização da instituição formadora.

Neste contexto em que o curso recebeu um número elevado de inscrições, surgiram muitas dúvidas. Uma delas era: Como selecionar os participantes? Tínhamos apenas uma certeza – a decisão seria tomada coletivamente. Os critérios anunciados no projeto da intervenção eram os seguintes: “Vínculo empregatício em escolas públicas municipais e o tempo de experiência docente com os anos iniciais, considerados primeiramente os professores com maior tempo de atuação nesses anos de

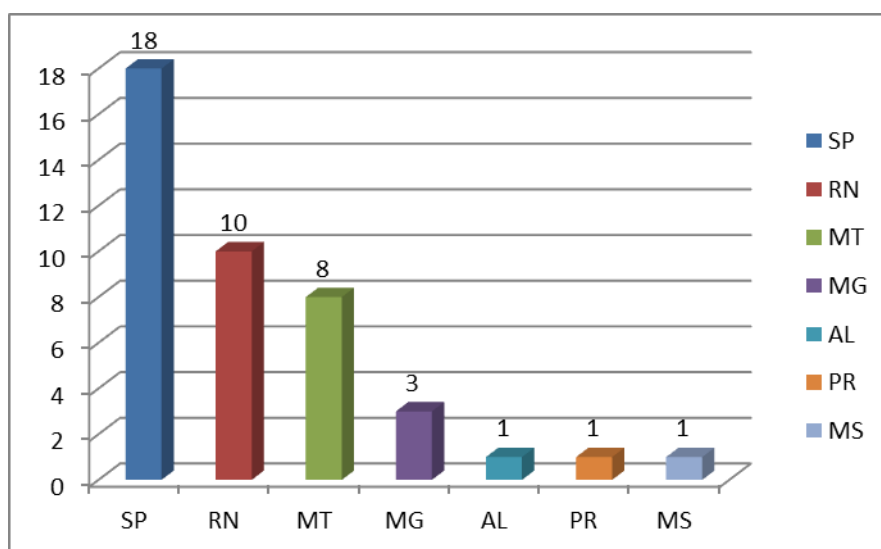
escolarização”¹¹. Dentre os que atendiam ao critério de ser professor dos anos iniciais, havia 194 candidatos. Durante as nossas reflexões, visualizamos que os critérios postos eram frágeis. Então foi necessário definir novos critérios, buscar outros indicadores para pensar o novo panorama que se apresentava ao grupo. Nesse processo, foram considerados alguns aspectos, como:

- Docentes do estado de São Paulo têm mais oportunidades formativas que os de outros estados.
- O grupo de São Paulo será contemplado com outros programas de formação docente a distância, oferecidos pelos órgãos oficiais.
- A oferta do atendimento deverá ser ampliada - de 30 para 42 cursistas.
- O ensino nos anos iniciais é de responsabilidade das redes municipais, etc.

A partir dos novos critérios, foram selecionados 42 docentes que trabalhavam na rede pública municipal, nos anos iniciais, e não trabalhavam no estado de São Paulo. Os selecionados receberam notificação do aceite para a formação, porém deveriam encaminhar a documentação¹² necessária para acesso ao ambiente do curso. Após um período de um mês, como alguns selecionados não atenderam ao pedido de envio dos documentos, foram indicados novos participantes, incluindo aqueles do estado de São Paulo, como podemos ver no gráfico 3. A partir da seleção de todos os participantes, o curso começou em setembro de 2010.

¹¹ Projeto de curso de extensão, 2010.

¹² A intervenção é parte de uma investigação científica que requer do participante assinatura do termo livre esclarecido da pesquisa.

Gráfico 3 - Estado de origem dos inscritos aceitos no curso

Fonte: Dados de pesquisa

O estado de São Paulo também se apresenta com o maior número de inscrições aceitas, com 18, das cidades de Mogi Guaçu, Rincão, Descalvado, Araraquara, São José do Rio Preto, Ribeirão Preto, Itajobi, Alumínio, Santa Lúcia e São Paulo, conforme mostra o gráfico 3, com destaque também recorrente no estado do Rio Grande do Norte, com 10 inscritos, das cidades de Goianinha, Alto do Rodrigues, Natal, Parnamirim, Areia Branca e Mossoró. Bem como, 8 de Mato Grosso, das cidades de Várzea Grande e Cuiabá; 3 de Minas Gerais, das cidades de São Lourenço, Pitangui e Uberlândia; 1 inscrito em Alagoas, da cidade de Pilar; 1 do Mato Grosso do Sul, da cidade de Dourados; 1 do Paraná, da cidade de Paranaguá; num total de 42 inscrições aceitas. Assim, de um total de 194 candidatos, a instituição formadora conseguiu atender apenas pouco mais de 21% da demanda.

Concebemos essa fase em que os inscritos fizeram adesão ao programa de formação continuada como se estivessem “à procura de novas informações, novas técnicas, novos tipos de conhecimentos e não para pôr à prova os conhecimentos que possuem ou a prática que desenvolvem.” (MIZUKAMI, 2003, p. 213). O caráter de não obrigatoriedade para participar de processos formativos implica um pensar que referenda a aprendizagem docente como apropriada e deliberada, e não imposta.

As etapas descritas ocorreram num espaço de tempo que se estendeu de março a setembro de 2010: seis meses de reuniões, nos inícios de noite das segundas-feiras,

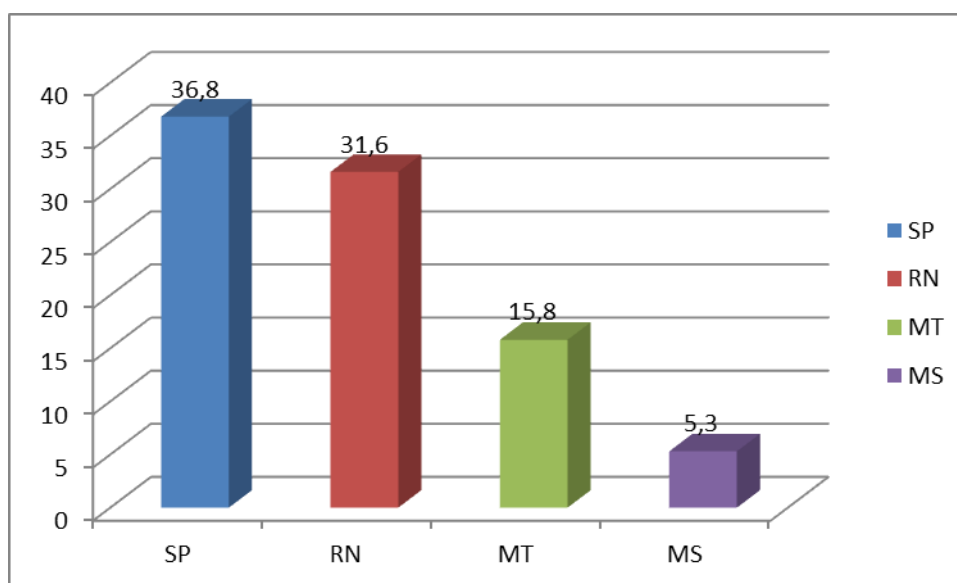
partilhadas no grupo de pesquisa, objetivando interlocuções preparatórias voltadas para a organização da intervenção.

Contudo, esse processo não ocorreu de modo linear. As relações em um grupo colaborativo são complexas e implicam, essencialmente, uma base estruturada de confiança, que é, ao mesmo tempo, individual e grupal. Nas formas que engendram o sentido em que as falas e as ideias do outro são consideradas e servirão de apoio aos novos encaminhamentos, ocorrem novas formulações e também o diálogo, em que os participantes do grupo partilham significados diferentes, revelando visões que talvez causem desconfortos. São visões diferentes na busca de um trabalho mais coletivo, em que dados da investigação do campo individual vão se transformando em produtos coletivos. (MIZUKAMI et al., 2002).

Depois do processo de seleção dos participantes, o trabalho da investigadora se tornou mais individualizado com relação ao grupo de pesquisa, mas, nesse momento, a colaboração aconteceu a partir das interações com os docentes participantes do curso. Desses 42 professores que iniciaram o processo formativo, apenas 19¹³ o concluíram. Para o levantamento do perfil de participantes, recolhemos dados a partir das informações contidas na ficha de inscrição, apenas dos que terminaram o curso, dando destaque, inicialmente, ao seu estado de origem.

A análise desses dados revelou que 36,8% são do estado de São Paulo; 31,6%, do Rio Grande do Norte; 15,8%, de Mato Grosso; 10,5%, de Minas Gerais; e 5,3%, do Mato Grosso do Sul, conforme apresentado no gráfico 4.

¹³ Esses dados já foram apresentados em relatório para a ProEx/UFSCar e o CNPq.

Gráfico 4 - Estado de origem dos docentes que concluíram a formação

Fonte: Dados de pesquisa

Ao referirmo-nos à idade e ao tempo na docência, fizemos a opção por organizar os dados em período de anos, assim mostrados nos quadros 3 e 4, a seguir.

Quadro 2 – Faixas etárias das professoras que concluíram a formação

Período de idade em anos	Quantidade de docentes
26 – 35	08
36 – 45	06
46 – 55	04
Mais de 56	01

Fonte: Dados de pesquisa

Ao observarmos o quadro 3, que mostra as idades das professoras, vemos que há 8 professoras com idade entre 26 e 35 anos; 6, entre 36 e 45 anos; 4, entre 46 e 55 anos; e apenas uma com mais de 55 anos de idade. Os dados nos mostram que o maior número de professores se concentra na faixa de idade entre 36 a 55 anos e que docentes com 25 anos ou menos não se inscreveram, talvez, por ser a idade de término do Curso Superior em Licenciatura e de entrada na carreira. Uma fase de instabilidade, busca da autoconfiança na carreira, o que pode dificultar a adesão a processos formativos de longa duração e na modalidade a distância. As questões próximas: escola, sala de aula, estudantes são mais emergentes no trabalho docente de principiantes na profissão.

Quadro 3 – Tempo de experiência na docência dos professores que concluíram a formação

Período de experiência em anos	Quantidade de docentes
Até – 05	04
06 – 10	08
11 – 15	02
16 – 20	01
21 – 25	03
Mais de 25	01

Fonte: Dados de pesquisa

No quadro 4, tempo de atuação na docência, há um total de 4 docentes iniciantes na carreira, com um tempo de até 5 anos; 8 professoras entre 6 e 10 anos; 2, entre 11 e 15 anos; 1, entre 16 e 20 anos; e 1 com mais de 25 anos na profissão docente.

O número de professores na fase de entrada na carreira é menor em relação aos que estão no meio e no final. E ainda temos docentes em final de carreira, com mais de 20 anos de profissão, que estão em plena fase de investimento, ao recorrerem voluntariamente a uma formação. Mas a maioria das docentes colaboradoras da investigação está mais ou menos na metade de tempo da carreira, considerando que o tempo médio no Brasil é 25 anos.

O tempo na docência tem relação direta com a base de conhecimento, pois a construção de conhecimento pedagógico do conteúdo (MIZUKAMI, 2004; MIZUKAMI et al., 2002; SHULMAN, 1986, 1987) é o elemento que conduz a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores, pois é ao longo da carreira que o docente amplia sua compreensão sobre os conteúdos de sua área de conhecimento e como ensiná-los aos diferentes estudantes.

Em relação às turmas de atuação, todas as professoras trabalhavam, em 2010/2011, com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental – recorte da pesquisa –, assim demonstrado: 9 docentes na turma do 1º. ano; 6, no 2º.; 2, no 3º. ano; e ainda 2, nas turmas de 1ª e 2ª séries. Quanto à formação inicial do grupo, temos: Pedagogia: 15 professoras; Magistério e outra licenciatura: 2; Normal Superior: 1; e 1 que realizou outro curso não mencionado.

3.4 A pesquisa

Em consonância com o referencial teórico já apresentado e tendo o modelo construtivo-colaborativo de pesquisa como eixo metodológico, a pesquisa foi delineada com o propósito de conhecer os limites de um curso de formação e sua contribuição ao processo de desenvolvimento profissional de professores. O processo de condução da investigação se deu a partir da questão de pesquisa anunciada abaixo:

- Quais os limites e as contribuições de um curso de formação docente *on-line* para o processo de desenvolvimento profissional da docência?

No percurso de busca de respostas à problemática lançada, delineamos os seguintes objetivos:

Geral:

Analisar os limites de um curso de formação continuada *on-line* e suas contribuições para o processo de desenvolvimento profissional de professores do 1º ano do Ensino Fundamental.

Específicos:

- Analisar as aprendizagens apontadas pelas docentes como potencializadoras de seu desenvolvimento profissional no curso de formação *on-line*.
- Identificar e compreender as dificuldades narradas pelas professoras durante o curso de formação *on-line* no exercício da profissão.
- Identificar e analisar a base de conhecimento que os professores indicam ser necessária para atuar com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

3.5 Escolha e caracterização das professoras colaboradoras da investigação

No momento de organização dos dados coletados, foi necessário articulá-las ao objetivo da investigação, escolher com quais dados iríamos trabalhar e, conseqüentemente, quais professoras seriam sujeitos da nossa pesquisa.

Um processo que se iniciou por separar os docentes por município, numa tentativa de balizar nossas interpretações pelas políticas educacionais de cada cidade, essencialmente, as concernentes aos conteúdos curriculares aprendidos/ensinados aos

estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, o elevado número de políticas educacionais a serem estudadas, num total de 14, inviabilizou essa ação, pelo menos naquele momento. No estado de São Paulo, tínhamos docentes de 5 municípios diferentes; no Mato Grosso do Sul, 1; em Minas Gerais, 2; em Mato Grosso, 2; no Rio Grande do Norte, 4.

Outro eixo de chamamento recaiu sobre o tempo de atuação dos docentes, já que no grupo tínhamos docentes iniciantes, com 2 anos de experiência, e até os mais experientes, em final de carreira, com mais de 25 anos de atuação. Mas, para esta análise, inicialmente, buscamos triangular a quantidade e a qualidade das narrativas produzidas na formação com o tempo de experiência de cada professora.

Então, focamos nas análises das mensagens postadas no fórum “cursista e formadora”, em que a segunda realizava questionamentos mais específicos e a primeira perguntava sobre os trabalhos realizados; nas argumentações mais reflexivas elaboradas pelos professores durante as interações com o grupo e nas tarefas individuais; no atendimento às proposições encaminhadas; e na realização de todas as atividades elaboradas no processo formativo. E foi nesse subgrupo, de docentes com mais tempo na docência, que encontramos mais possibilidade de diálogo com relação não apenas ao objeto de estudo, na tentativa de aproximação aos questionamentos da investigação, mas também à consecução dos objetivos da pesquisa. Além disso, esses professores fazem parte de um coletivo que nunca deixou de realizar nenhuma atividade do curso.

Portanto, nesse processo de escolha dos sujeitos, a opção contemplava os professores mais experientes, com mais de 7 anos de atuação no magistério. Marcelo Garcia (2009) relaciona o termo “professor perito” não somente àqueles que têm mais tempo de atuação, mas também à pessoa que tem um nível alto de conhecimento e destreza não adquirido naturalmente. “Não é com o mero transcorrer dos anos que o professor perito conquista a sua competência profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p.14).

Ainda assim, teríamos as seguintes professoras: uma com 27 anos, uma com 24, uma com 12 e outra com 7, todas trabalhando no 1º ano do Ensino Fundamental inicial; e uma com 8 anos, atuando no 2º ano. Ao considerar o volume de dados organizados nas narrativas, resolvemos afunilar o grupo a ser investigado. Como já tínhamos estabelecido o critério — professores experientes —, ficamos com as docentes que possuíam maior tempo de atuação: 27, 24 e 12 anos. E serão identificadas daqui em

diante como: Mariana¹⁴, Margarida e Morgana. Elas atuavam no 1º ano, conforme dados da ficha de inscrição. A escolha dessa turma/ano escolar de estudantes para atuar em 2010 está aliada a vários outros fatores, que foram anunciados por elas, ao preencherem o questionário inicial da formação¹⁵.

Desse modo, as participantes da nossa investigação são três docentes, do estado de São Paulo, das quais apenas uma pôde fazer a opção pela turma em que lecionou no período da coleta dos dados em 2010. No quadro 5 são mostrados alguns aspectos que as caracterizam.

Quadro 4 - Caracterização das colaboradoras da investigação

Nome	Idade (ano)	Tempo de docência (anos)	Tempo de atuação na Rede (anos)	Tempo de atuação na escola (anos)	Tempo de atuação na turma do 1º ano (anos)	Formação acadêmica
Mariana	53	27	23	10	6 meses	Pedagogia e especialização em Gestão Escolar
Margarida	45	24	24	02	01	Magistério, Pedagogia e especialização em Gestão Escolar
Morgana	38	12	10	08	09	Magistério, História e especialização em Psicopedagogia

Fonte: Dados de pesquisa/2010

No quadro 5, podemos observar que Mariana tem 53 anos de idade, 27 de docência, 23 anos na rede pública municipal no estado de São Paulo; trabalhava há 10 anos na mesma escola e há 6 meses na turma do primeiro ano. Tem formação inicial em pedagogia, com especialização em Gestão Escolar. Margarida tem 45 anos, 24 anos de experiência no magistério e igual tempo na rede municipal do estado de São Paulo, 2

¹⁴ Mariana, Margarida e Morgana são nomes fictícios. Porém, significativos para a pesquisadora. O primeiro fazia parte de um repertório de nomes elencados (para homem e mulher) durante a gravidez de seu último filho, mas naquela época não puderam ser utilizados. A inicial “M” consolida a família de sua pertença. Todos têm nomes com essa inicial.

¹⁵ **Mariana** – “Não escolhi a turma que estou atuando este ano. A sala de 1º ano e a do nível II me foram atribuídas de acordo com meu perfil de alfabetizadora”. (Narrativa do QI de 01/10/10). **Margarida** – “Na verdade eu não escolhi o ano em que eu estou ministrando aula este ano de 2010. A sala é atribuída pela direção da escola”. (Narrativa do QI de 29/09/10). **Morgana** – “Como eu dobro na rede municipal, e tenho a oportunidade de lecionar na mesma escola nos dois períodos, resolvi trabalhar este ano no início da alfabetização”. (Narrativa do QI de 01/10/10).

anos na mesma instituição escolar e 1 ano na docência com os estudantes do 1º ano. E ainda, trabalhava nos dois períodos com a mesma turma. Como formação inicial, realizou o curso de Pedagogia e, mais tarde, especializou-se em Gestão escolar. E, finalmente, Morgana tem 38 anos; 12 anos de profissão docente, sendo 10 desses na rede municipal do estado de São Paulo; 8 anos no mesmo estabelecimento escolar; e tem 9 anos de experiência no trabalho docente com o 1º ano do Ensino Fundamental. A professora trabalhava em dois períodos na mesma sala, mas com turmas diferentes (1º ano e Educação Infantil). Tem formação em Magistério e História, com especialização em Psicopedagogia.

Mariana e Margarida podem ser consideradas experientes na docência, mas iniciantes no 1º ano do Ensino Fundamental. E Morgana, que tem menos tempo de atuação no magistério, é mais experiente no trabalho com crianças de 6 anos, pois dos 12 de carreira, a maior parte foi dedicada ao trabalho com esses estudantes. E, considerando que o Ensino Fundamental de nove anos foi adotado no Brasil em 2006 e, em especial, em São Paulo foi implantado o Programa “Ler e Escrever” em 2007, Morgana trabalha desde o início desse processo com o 1º ano, pois em 2010 (ano da coleta dos dados) ela já tinha 9 anos de experiência docente nesse ano de escolaridade. Assim, podemos inferir que a professora trabalhou na Educação Infantil pelo menos seis anos (anteriormente a 2006, as crianças de 6 anos eram atendidas nessa modalidade), antes dessa ampliação em nosso sistema educacional e três anos na nova organização.

E, ainda, Morgana, Mariana e Margarida devem conhecer muito bem o Programa “Ler e Escrever”, pois elas vêm acompanhando essa política desde o início de sua implementação, já que estão com dez ou mais anos de atuação na Rede Municipal do Estado de São Paulo. Contudo, não podemos afirmar que Mariana e Margarida vivenciaram o referido Programa trabalhando no efetivo exercício de sala de aula, pois esses dados não puderam ser evidenciados, como no caso de Morgana.

Assim, todas as professoras fazem parte da rede de ensino público do Estado de São Paulo, mas em cidades diferentes: Mariana e Margarida atuam na cidade de Descalvado e Morgana, em Alumínio. E as três fazem parte do grupo que atua profissionalmente com o objetivo central de melhorar sua capacidade como docente; afinal, buscaram a nossa formação continuada de forma voluntária, como um incentivo profissional. Coadunando com Marcelo Garcia (1999), inferimos que elas querem diversificar os métodos de ensino e experimentar novas práticas.

3.6 Instrumentos de coletas de dados

Embora durante a intervenção vários instrumentos tenham utilizados, os dados de pesquisa foram originados essencialmente a partir das narrativas docentes (incluindo o relato e memorial da formação), pois expressam mais claramente elementos da base de conhecimento da docência e a sistematização de suas aprendizagens no curso. No quadro 6 seguinte, os instrumentos de coleta de dados¹⁶ são apresentados.

¹⁶ Os dados coletados em seus respectivos instrumentos estão disponíveis, anexos, no apêndice deste texto.

Quadro 5 - Descrição dos instrumentos de coleta dos dados

Instrumentos	Objetivos	Módulos do curso	Período
Síntese individual (SI) – quadro de referência da base de conhecimento do estudante	Refletir sobre os conteúdos trabalhados na turma em que professor atua e nas diferentes áreas, retomando os diálogos dos fóruns anteriores sobre o assunto e organizando uma síntese individual.	III	16 a 22/03/11
Diário reflexivo (DF) - Registro das experiências docentes	Refletir sobre os conteúdos que o docente está ensinando em sua sala e como faz para torná-lo de fácil aprendizagem aos seus estudantes; ou seja, quais conhecimentos da docência o professor considera importantes e utiliza para ensinar esses conteúdos na sua ação pedagógica, registrando sua atuação profissional, ao descrever e analisar o que ocorre em seu dia a dia em sala de aula.	IV	23/03 a 04/04/11
Caso de ensino (CE)	Articular a discussão sobre o que o estudante deve aprender - base de conhecimento das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental - com o que os docentes devem ser capazes de aprender a ensinar: base de conhecimento da docência, a partir do uso de caso de ensino.		12 a 25/04/11
Fórum formadora e cursista (FC)	Mediar o diálogo sobre o processo de realização das atividades, o processo de aprendizagens, as dificuldades, etc., dos participantes, bem como o elemento organizador que auxiliará a formadora-pesquisadora na compreensão do processo formativo e nas possíveis intervenções na formação.	I, II, III e IV	27/09/10 a 06/05/11
Relato da formação (RF)	Ampliar a capacidade de registrar o que aprendeu de novo, as dificuldades, as estratégias de superação, relatando como as atividades da formação estão contribuindo para sua ação pedagógica.	Final do módulo II	15/12 a 20/12/2010
Memorial reflexivo (MR)	Refletir sobre os impactos da formação no exercício da prática profissional, a partir do reconhecimento das situações vivenciadas na formação e da autoavaliação da aprendizagem profissional.	Final do módulo IV/curso	02 a 06/05/2011
Questionário inicial (QI)	Registrar as expectativas iniciais dos professores sobre a formação.	I	27/09 a 01/10/10

Fonte: Criado pelas autoras, com informações extraídas do mapa de atividades do curso

No quadro 6, apresentamos a descrição dos instrumentos de coleta utilizados no processo de intervenção da pesquisa, bem como seus objetivos e o período de recolha dos dados. Ressaltamos que, a partir das atividades específicas da formação em que esses instrumentos foram utilizados, também as narrativas das professoras foram produzidas.

Os instrumentos mencionados destacam-se como potencializadores do desenvolvimento profissional docente em processos formativos, pois as tarefas e as

atividades desenvolvidas no curso buscaram possibilitar às professoras um repensar sobre o que fazem: conteúdos com os quais trabalham; conhecimento escolar que os alunos devem adquirir o que precisam saber para dar conta da aprendizagem dos alunos, etc. e deixar isso registrado em suas narrativas.

O questionário inicial foi criado para que os participantes pudessem registrar suas expectativas sobre a formação, logo em seu começo, a partir das seguintes questões:

- O que influenciou você a escolher esta turma na qual atua este ano?
- Quando iniciou essa atividade procurou/recebeu algum tipo de apoio ou formação?
- Você discute com alguém sobre seu trabalho com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Com quem? Por quê? Com que frequência?
- Existe Horário de Horas Atividades (individual e coletivo) em sua escola? O que é desenvolvido nesse horário? Como é a participação dos (as) professores (as)? E a sua participação nessa atividade?
- Atualmente, quais são suas maiores dificuldades na escola? Os pais de seus estudantes costumam ir à escola? Para quê? Com que frequência? Conversam com você ou com a equipe gestora? O que eles mais falam?

Os fóruns caracterizaram-se como momentos coletivos de discussão em que o grupo pôde problematizar questões de seu contexto de atuação. E ainda, em especial, o fórum denominado Fórum Formadora e Cursista, em que, em uma díade, a formadora dialoga com cada professor individualmente, possibilitou a sistematização dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente, na medida em que se tornou um espaço de inquirição sobre aquilo que os docentes narram em suas falas durante a formação. Isso se justificou porque buscávamos construir um ambiente que favorecesse o caráter didático-formador, como um elemento importante nos processos de investigação e de intervenção, de natureza colaborativa. (GIOVANNI, 2009).

O uso de diários reflexivos em processos formativos de professores tem relação direta com o entendimento do ensino como atividade profissional reflexiva: para os docentes, o registro sobre o seu trabalho em diário reflexivo pode ser um instrumento adequado para seu autoconhecimento e também para conhecer seus problemas. Um

processo profícuo para o desenvolvimento profissional de educadores em exercício. Atividades escritas são importantes na promoção e no desenvolvimento profissional, pois, ao escrever sobre o que pensa e o que faz, o docente realiza uma reflexão distanciada sobre sua atuação profissional. (MIZUKAMI et al., 2002).

Assim, no curso, as professoras registraram seus trabalhos com os estudantes, por um período de aproximadamente quinze dias de aulas. E, para a elaboração dos diários reflexivos, alguns aspectos foram elencados como sugestões para o registro das experiências das docentes; ou melhor, foram postas algumas questões para reflexão durante esse processo, como:

1. Quais conteúdos estão sendo ensinados? (Em todas as áreas)
2. Por que está trabalhando com estes em sua turma? Objetivo?
3. Quais estratégias você irá utilizar para desenvolvê-los?
4. O que garante que ele foi aprendido? Demonstre isso.
5. Quais conhecimentos você está utilizando para ensinar esses conteúdos?
6. Quais conhecimentos você considera importantes que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental possua para ensinar esses conteúdos? Por que os docentes dos anos iniciais devem aprender a fazer isso? Como isso pode ser realizado?

O caso de ensino é empregado para discutir em maior profundidade os conhecimentos relacionados à base de conhecimento para o exercício da docência, pois acreditamos, com Mizukami (2005-2006, p. 10), que ele pode constituir-se em “estratégia poderosa tanto para estudo de referenciais dos professores e formadores e de processos de construção de conhecimento pedagógico de conteúdo para a promoção dos mesmos”. O caso de ensino potencializa a organização dos processos reflexivos sobre determinada situação mais específica do ensino, principalmente, por que nós não aprendemos a partir da experiência, mas pensando sobre ela.

As sínteses individuais colaboraram para podermos visualizar as análises sobre determinada questão em debate, realizadas pelas professoras após diálogo com o grupo. Contudo, o percurso trilhado para a construção de um texto individual foi a discussão coletiva em fórum, ou seja, para chegar à síntese individual – quadro de referência da base de conhecimento do estudante —, anteriormente foram realizadas várias atividades, como:

- Fórum de discussão, por turma de atuação (grupo 1: 1º ano, grupo 2: 2º ano e 1ª. série e grupo 3: 2º ano e 2ª. série), com o objetivo de refletir sobre os conteúdos trabalhados nos anos iniciais, para a construção de indicadores para a base de conhecimento dos estudantes nas áreas de Linguagem, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Naturais e Matemática.
- Texto síntese dos grupos, com o objetivo de construir uma síntese escrita da discussão, apontando os conteúdos que devem ser ensinados aos estudantes em cada ano e área no Ensino Fundamental.
- Fórum de discussão, por turma de atuação (grupo 1: 1º ano, grupo 2: 2º ano e 1ª. série e grupo 3: 2º ano e 2ª. série), objetivando refletir sobre a base de conhecimento necessária aos estudantes, a cada ano de escolarização, nas áreas de Linguagem, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Naturais e Matemática, apontadas pelo próprio grupo, tomando como questões orientadoras as perguntas: Como você ensina? Por que você ensina isto e não outras coisas? Quais as facilidades/dificuldades para ensinar os conteúdos que você apontou? Por que os estudantes devem aprender os conteúdos que vocês definiram no fórum?
- Texto síntese dos grupos, que objetivou sintetizar, por escrito, a discussão, referendando as questões discutidas pelo grupo.
- Fórum de retomada¹⁷, buscando refletir sobre a base de conhecimento necessária aos estudantes, a cada ano de escolarização, nas áreas de Linguagem, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Naturais e Matemática, apontadas pelo próprio grupo, tomando como questões orientadoras as perguntas: Como você ensina? Por que você ensina isto e não outras coisas? Quais as facilidades/dificuldades para ensinar os conteúdos que você apontou? Por que os estudantes devem aprender os conteúdos que vocês definiram no fórum?
- Fórum de discussão geral – analisar os conteúdos escolares apontados por vocês, buscando refletir sobre convergências e divergências na base de conhecimento dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas

¹⁷ Tendo em vista a não consecução do objetivo na atividade anterior do fórum de discussão, ela foi retomada em outro fórum, em que os docentes foram subdivididos segundo as áreas. Cada dupla ficava responsável por retomar o que havia sido discutido no grupo todo e reorganizar esses dados em um quadro, observando as questões enunciadas como basilares.

diferentes regiões do Brasil, tendo como referência o quadro síntese da etapa anterior da atividade.

No processo de organização dos registros reflexivos das aprendizagens (relatos da formação), foram contemplados os seguintes aspectos: o que aprendi e o que poderia ter aprendido? O conteúdo da formação ajudou-me a refletir sobre a docência? Como e por que as interações com os colegas do grupo, de diferentes regiões do Brasil, ajudaram em minha aprendizagem? Quais as dificuldades e a facilidade que enfrentei no AVA? O que deu certo e por quê? Sugestões.

Para a construção do memorial da formação, foram considerados alguns indicativos, como: aprendizagens ao longo do curso, desenvolvimento do curso, análise do atendimento às expectativas e do conteúdo abordado e ainda os impactos no exercício da prática profissional.

Todo o processo investigativo foi organizado numa perspectiva em que a abordagem de pesquisa se alia à formação e ao desenvolvimento profissional das pessoas que dela participam. E, nesse processo, um fator relevante foi a busca da concretização do “estar junto virtual”. Valente (2010, p. 32) afirma que:

O advento da internet cria condições para que essas interações sejam intensas, permitindo o acompanhamento do aluno e a criação de condições para o professor “estar junto”, ao lado, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas, porém virtualmente.

Esses instrumentos apoiaram a coleta dos dados da pesquisa e, a partir de agora, apresentaremos como foi o processo de sua organização e análise.

3.7 Organização e análise dos dados

No processo de organização dos dados, inicialmente, foi necessária a leitura de todas as narrativas produzidas pelas professoras colaboradoras da investigação — um momento em que a leitura dos dados se deu por várias vezes, pois não é fácil o manejo das expressões de outras pessoas. Capturar os significados em cada fala requer um minucioso olhar das diferentes narrativas coletadas, buscando as que se aproximam das possíveis respostas às questões de pesquisadas anunciadas. Para isso, um quadro foi criado, contemplando as seguintes informações:

- Problemática pesquisada
- Objetivos específicos
- Fonte de recorrências/instrumento de coleta
- Aspectos encontrados
- Eixo de análise

Nesse processo organizamos, em outro quadro, no programa *Excel*, todos os dados escolhidos, para que pudéssemos dar visibilidade aos fragmentos de falas das professoras, a serem analisados em seus respectivos eixos de análises. Esses eixos, organizadores dos dados para sua interpretação, contemplam temáticas que são mostradas no quadro 7, logo abaixo:

Quadro 6 – Eixos orientadores do processo de análise dos dados

Eixos	Aspectos	Categorias de análise
Aprendizagens no curso e desafios apresentados pelas professoras no trabalho docente	Elementos apontados pelas professoras como contribuições do curso para o exercício da docência, no 1º ano do Ensino Fundamental, considerando suas expectativas iniciais, aprendizagens, dificuldades e superações ao longo dessa experiência. E dificuldades narradas pelas professoras sobre o exercício da docência, no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como sobre a participação na formação.	Problematização do cotidiano de sala de aula – reflexão sobre e na prática Impacto no trabalho docente Dificuldades na ação pedagógica Dificuldades de participação no curso
Base de conhecimento docente para a atuação no 1º ano do Ensino Fundamental	Conhecimentos elencados pelas professoras como necessários ao trabalho com os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental	Conhecimento específico do conteúdo curricular para o 1º ano Conhecimento pedagógico geral Conhecimento pedagógico do conteúdo
	Conhecimentos docentes evidenciados pelas professoras no momento de organização do ensino no 1º ano do Ensino Fundamental	Definição dos conteúdos (o que vai ensinar) Como ensina Por que ensina Aprendizagem dos estudantes

Fonte: Dados de pesquisa

O quadro 7 mostra os eixos orientadores do processo de análise dos dados: as aprendizagens no curso, a base de conhecimento docente para a atuação no 1º ano do Ensino Fundamental, o processo de utilização do conhecimento pedagógico do

conteúdo no momento de planejamento do ensino, os dilemas e os desafios no trabalho docente e os aspectos que os caracterizam.

No eixo sobre aprendizagem no curso, os dados foram organizados e categorizados nas temáticas que se referem ao curso como um espaço que contribuiu ao trabalho docente, porque possibilitou a problematização do cotidiano de sala de aula, a partir da reflexão sobre e na prática e sobre o impacto no trabalho docente — pensando o impacto na perspectiva de manifestação, pelas professoras, sobre indicativos de mudança no exercício da profissão, mesmo sabendo que as mudanças são difíceis de ser delimitadas, essencialmente a curto prazo.

Pensando que o processo de formação não é linear nem isento de conflitos, as dificuldades narradas pelas professoras sobre o exercício da docência no 1º ano do Ensino Fundamental e sobre a participação na formação foram contempladas nas categorias: dificuldades na ação pedagógica e dificuldades de participação no curso.

Com relação à base de conhecimento docente para a atuação no 1º ano do Ensino Fundamental, os significados apreendidos nas falas das professoras foram agrupados a partir dos diferentes tipos de conhecimento da docência: O conhecimento específico do conteúdo curricular para o 1º ano, do conhecimento pedagógico geral e do conhecimento pedagógico do conteúdo. Conhecimentos que estão articulados entre si e difícil fragmentação. E essas são categorias de análises com base na literatura (MIZUKAMI, 2003, 2004, 2005-2006; MIZUKAMI et al. 2002; SHULMAN, 1986, 1987), dados que são recorrentes em torno do domínio de conteúdo a ser ministrado nas aulas, da concepção de aprendizagem e de criança, de planejamento e de currículo; e aqueles construídos no exercício da profissão, o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para ampliar a compreensão acerca dos conhecimentos apontados como necessários ao trabalho docente com o 1º ano do Ensino Fundamental, categorizamos os dados sobre conhecimentos docentes apresentados pelas professoras no momento de organização do ensino no 1º ano do Ensino fundamental, a partir da descrição do processo de definição dos conteúdos: “o que vai ensinar”, “como os ensina”, “por que ensina” e “por que” os estudantes devem aprendê-lo; e “como”/e “o que” garante que o conteúdo foi aprendido pelas crianças.

4. OS ACHADOS DA PESQUISA: COMPREENDENDO AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

Para o processo de registro e interpretação das narrativas das professoras, a partir dos eixos de análises, as fontes dos fragmentos de suas falas serão nomeadas pelos respectivos instrumentos de coleta de dados: Diário reflexivo (**DR**), Caso de ensino (**CE**), Fórum da formadora com o (a) cursista (**FC**), Síntese individual (**SI**), Relato da formação (**RF**), Memorial reflexivo (**MR**) e Questionário inicial (**QI**). As docentes estão identificadas pelos seus codinomes **Mariana**, **Margarida** e **Morgana**.

Eixo 1 - Aprendizagens no curso e desafios apresentados pelas professoras no trabalho docente

Com relação às aprendizagens ao longo do curso, buscamos analisar as contribuições do curso para o exercício da docência, considerando as expectativas iniciais dos participantes, suas aprendizagens, dificuldades e superações ao longo dessa experiência, os *feedbacks* recebidos, a influência no seu trabalho como professor (a) e no contexto escolar. Tomamos a perspectiva da aprendizagem de adultos, em que esses se apropriam e se utilizam dos conhecimentos revistos ou adquiridos em cursos de formação continuada, em busca de soluções para seus problemas e, neste caso singular, a atividade formativa em discussão.

Nesse processo em que enfocamos a aprendizagem, organizamos os dados em duas categorias: problematização do cotidiano de sala de aula e impacto no trabalho docente. Essas aprendizagens se mostraram diretamente relacionadas à forma de organização da formação (AVA, conteúdos, forma de interação, etc.) e ao trabalho da formadora; por isso, esses aspectos são apresentados nas narrativas das professoras.

Para estas, um dos elementos que propiciaram a aprendizagem na formação foi a possibilidade da reflexão sobre suas práticas no contexto de sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental, o que está ligado à concepção de formação continuada, com vistas a potencializar o desenvolvimento profissional de professores, em que o eixo orientador essencial era o contexto de atuação - a escola. E, no desenvolvimento profissional docente, a aprendizagem é fundamental, e a reflexão compõe esse processo.

A literatura sobre formação de professores (MARCELO GARCIA, 1999; MIZUKAMI et al., 2002, entre outros) vem dialogando e anunciando a importância de

os processos formativos levarem em consideração o contexto de trabalho, as necessidades formativas de quem está no exercício da docência. Assim, entendemos que os programas de formação necessitam incorporar, em seus conteúdos de ensino, conhecimentos que possibilitem aos professores reflexões ligadas ao cotidiano de suas salas de aula e ao contexto social, econômico e cultural da escola, conforme indicam Herneck e Mizukami (2006).

Quando nos referimos à reflexão sobre o contexto de atuação das docentes, não estamos dimensionando e delimitando qual é o nível de reflexão nas falas das professoras. Porém, podemos inferir que, se essas levaram a um (re) pensar sobre o que ocorre no trabalho do dia a dia das salas de aulas, estão possivelmente em nível mais avançado do que o descritivo, referendado nos estudos de Mizukami et al. (2002).

O conteúdo da formação ajudou-me a refletir sobre a docência. Onde a atuação do educador e seu bom senso, subsidiado por teorias educacionais e trocas de experiências (formadora/cursistas) sustentam a minha prática pedagógica, para propiciar aos meus educandos uma nova forma de aprender [...]. Acredito que a busca para adquirir novas competências para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental de maneira mais eficiente é o que deu certo. E vai florescer cada vez mais no próprio curso de formação, pois, ao refletir sobre o PPP da escola, pude perceber o quanto é importante estar envolvida desde sua elaboração para poder desenvolver um bom trabalho pedagógico junto aos nossos educandos. Enfim, ao desenvolver as tarefas obtive novos olhares para entender o conhecimento como um processo de construção permanente de investigação da realidade. Olhar esse que contempla nossa reflexão sobre as práticas numa ação que se reconstrói a cada nova descoberta, materializando-as numa metodologia investigativa e interativa tanto para o educando quanto para o educador. **(Mariana, narrativas do RF de 16/12/10).**

Fazendo uma boa revisão após esse período de caminhada no curso, sinto-me preparada para pontuar algumas questões: aprender é um exercício que devemos realizar todos os dias, então posso garantir que estou aprendendo muito com o curso. Atuo no ensino fundamental há dois anos como docente, mas tenho experiências anteriores desde a sua implantação na rede (como gestora de escola), e sempre senti necessidade de buscar algo mais específico sobre o tema. As reflexões até agora propostas contribuíram com a minha prática em sala de aula, promovendo o repensar das ações e os materiais utilizados para atingir os objetivos elencados para a realização das mesmas. Como o curso ainda não acabou, sei que vou poder aprender muito mais. Essa reflexão na docência é o que falta a meu ver aos profissionais que atuam na educação nos diferentes anos e séries. Quando você para repensar a sua prática em sala de aula, ouvindo outros colegas, buscando informações acertadas, lendo sobre diversos autores, pesquisando e procurando cursos que possam contribuir com isso, com certeza você estará fazendo a diferença na vida escolar de seus

alunos, enquanto eles estiverem sob sua responsabilidade, e é isso que falta hoje nas nossas escolas, professores que realmente amem o que fazem e que se dediquem ao sucesso de seus alunos. **(Margarida, narrativas do RF de 17/12/10).**

A natureza da docência é referendada como complexa e multifacetada. E, para seu exercício, devemos considerar que as necessidades formativas são diferentes, dependendo do tempo de experiência no magistério e/ou do local de atuação, entre outros fatores. E, ainda, que essas necessidades são sempre provisórias, mudando no decorrer da carreira. Margarida narra sobre a necessidade de a formação levar em conta aquilo que precisa, ou seja, sua demanda individual na formação. Sua narrativa revela que o curso sobre a docência nos anos iniciais foi ao encontro daquilo de que ela necessitava naquele momento. Contudo, vale ressaltar que, naquele momento, não foi realizado um inventário sobre as necessidades individuais das docentes. Mas entendemos que os programas de formação continuada devem levar em conta as necessidades específicas dos professores e da escola, de acordo com as ideias de Marcelo Garcia (1999, 2009), entre outros autores que estudam sobre desenvolvimento profissional e aprendizagem de professores.

Quanto às aprendizagens durante o curso, considero-as que foram de grande valia para o meu desempenho em sala de aula. Durante todo o percurso do curso pude fazer reflexões que puderam contribuir para que eu repensasse minhas atitudes frente os problemas bem como avanços dos meus alunos [...]. As atividades baseadas no dia a dia do professor fizeram parte integrante do nosso contexto como colaboradores da reflexão. Muito boas por sinal. Os feedbacks, sempre na hora certa e com grande significado oportunizando assim um novo olhar para a sala de aula [...]. O conteúdo dispensa comentários, pois fora inteiramente voltado ao exercício de sala de aula, com bons momentos de aprendizagem para cada cursista. Penso que a cada relato que fiz, estava revendo minha atuação em sala de aula, e hoje sabemos o quanto é indispensável para um professor refletir diariamente sobre sua atuação. **(Margarida, narrativas do MR de 05/05/11).**

Professora Marilce, espero ter atendimento o objetivo dessa atividade (Registro em diário reflexivo). Gostei muito de realizá-la, pelo fato da reflexão que ela me proporcionou. Durante essas duas semanas, eu pude rever alguns conceitos referentes ao conteúdo elencado para trabalhar, além é claro observar através do relato reflexivo minha prática em sala de aula, o que é muito importante para um professor, rever e refletir sempre sobre a sua prática. **(Margarida, narrativas do DR de 16/04/11).**

Ao refletir sobre as aprendizagens ao longo do curso, considero como satisfatório para o meu processo ensino-aprendizagem, pois procurei dedicar-me ao programa diariamente, aliando permanentemente teoria e prática. Bem como, incorporando as aprendizagens adquiridas

colaborativamente e os processos investigativos na construção do conhecimento. [...] O curso valorizou a prática como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise, dentre outros momentos que permitiram criar e recriar a prática. (**Mariana, narrativas do MR de 07/05/11**).

Possibilitar discussões em que se vislumbre um novo olhar para as ações docentes, por parte do grupo que está envolvido no processo educativo, tem relação com a dinâmica da formação, com o ambiente do curso, com a forma de organização e, essencialmente, com a concepção de formação em que se embasa.

Os significados que se podem atribuir às falas de Margarida e Mariana levam-nos a considerar que a organização didático-pedagógica do curso foi estabelecida a partir do pensamento de que este pudesse ser um espaço virtual de aprendizagem compartilhada e discutida com seus pares (cursistas e formadora), buscando a consolidação de um trabalho colaborativo, em que cada docente tem a possibilidade de aprender com os outros. Mostra também a potencialidade do acompanhamento sistemático, a partir dos diálogos nos *feedbacks* como um momento de aprendizagem.

Na fala de Morgana, vemos a importância de o docente possuir uma base sólida e flexível de conhecimento para ser utilizado no ato do ensino. Uma base que não se adquire naturalmente, mas que requer aprendizagens constantes; que, nos professores experientes, é mais que uma lista de fatos sem conexão, de uma determinada disciplina (MARCELO GARCIA, 2009). Elas também mostram como positivos os *feedbacks* da formadora e a interação com outros professores em seu processo de aprendizagem no curso. Essas ideias foram recorrentes nas narrativas de Margarida e Mariana.

Nenhum professor pode dizer que está formado, estamos sempre em profunda formação em aprendizagem, “eu tive uma formação básica, mas estou sempre aprendendo.” Aprendi a observar compartilhar experiências a tirar dúvidas quanto à alfabetização, perceber que todos têm a mesma ansiedade em se tratando desta profissão que é tão prazerosa, porém exige muito de nós. Ninguém dá o que não tem, ser professor é saber que temos que estar antenados, ao entrar numa sala de aula deveria saber o que pretende desencadear, precisamos ser formados para transmitir o saber. Aprendemos muito uns com os outros, achei importante quando dava uma devolutiva a algumas colegas nos fóruns ou vice-versa, também observava que os mesmos anseios que eu passo elas também sentem e o carinho com que somos tratadas, isso mostra que estamos buscando o mesmo objetivo, a construção do saber. (**Morgana, narrativas do RF de 18/12/10**).

Penso que o curso veio como parceiro e colaborador ativo no contexto da minha sala de aula, levantando novas hipóteses com os alunos e

melhorando minha prática como educadora. (**Margarida, Narrativas do MF de 05/05/11**).

Quanto às interações com os colegas do grupo, de diferentes regiões do Brasil, ajudaram e muito na minha aprendizagem, pois pude vivenciar momentos significativos, que propiciaram refletir as relações no âmbito de ensino-aprendizagem de cada realidade. Trocas essas, onde poderíamos ter aprendido muito mais. Mas que não foram possíveis devido a alguns imprevistos por parte de alguns cursistas. (**Mariana, Narrativa do RF de 16/12/10**).

É certo que toda troca bem realizada traz consigo bons momentos de aprendizagem. Sinto que durante esse percurso houve bons momentos de troca entre nós cursistas e que essa interação bem mediada oportunizou uma troca rica de materiais utilizados por colegas em toda parte do Brasil. É legal saber que colegas que estão a quilômetros de distância utilizam o mesmo material que você, mesmo estando em outros estados. Você também acaba conhecendo outras realidades, se sensibiliza com dificuldades que algumas pessoas passam e tudo isso é aprendido. Pra mim está sendo ótimo. (**Margarida, Narrativas do RF de 17/12/10**).

Este lado de conhecer o trabalho das colegas de outros Estados sempre me fazia refletir sobre o meu modo de ensinar e foi muito construtivo, me colocava a pensar. E é isto que faz um professor alfabetizador, saber a hora que precisa mudar para crescer. Então não há como não gostar de estar sempre em contato com novas aprendizagens (**Morgana, Narrativas do MR de 10/05/11**).

A importância de hoje em dia em estudar a distância faz com que você seja organizado em relação ao tempo, é se disciplinar, não tive dificuldades em acessar, pois gosto de estudar e mexer em computador. (**Morgana, Narrativas do RF de 18/12/10**).

Quanto às interações com os colegas do grupo, de diferentes regiões do Brasil, ajudaram e muito na minha aprendizagem, pois pude vivenciar momentos significativos, que propiciaram refletir as relações no âmbito de ensino-aprendizagem de cada realidade. Trocas essas, onde poderíamos ter aprendido muito mais. Mas que não foram possíveis devido a alguns imprevistos por parte de alguns cursistas. (**Mariana, narrativa do RF de 16/12/10**)

Posso dizer que o curso em si tem dado muito certo. Mesmo tendo alguns probleminhas nas semanas anteriores em relação a colegas que estavam com dificuldades (fator tempo) não tenho nada que oponha contra o mesmo. Ressalto sim, sua contribuição ao aprimoramento da prática de nós cursistas em sala de aula. (**Margarida, Narrativas do RF de 17/12/10**).

Foi muito bom interagir com os colegas e a formadora, trocar experiências e reviver alguns papéis sobre o exercício da docência na vida cotidiana, compreender a construção da base do conhecimento, descobrir como participar mais efetivamente desse processo e, como inseri-lo na prática profissional visando à qualidade educacional [...]

Os feedbacks foram recebidos compreendendo um percurso de acompanhamento formativo, com grande significado propiciando olhares diferenciados para a sala de aula. Sendo assim, o curso contribuiu e muito para que as minhas expectativas iniciais em relação ao curso fossem atingidas. O trabalho da tutora fora importante, atuante e como um norte para condução do grupo. **(Mariana, narrativas do MR de 07/05/11)**

Vemos, nas expressões de Mariana, Margarida e Morgana, que a forma de organização do curso possibilitou a formação do educador no processo de seu trabalho, essencialmente, em salas de aulas do 1º. ano do Ensino Fundamental; e que a prática docente foi a fonte basilar de discussão, com a compreensão de que forma e conteúdo não se separam. Mesmo diante dessa possibilidade, o alcance de qualquer formação não é igual para todos que dela participam. As três professoras têm percursos formativos e estão em fases diferentes na docência. Contudo, essa diversificação pode contribuir para a construção dos saberes, pois esse não se dá de forma isolada, mas na parceria entre pessoas que estão em diferentes momentos do desenvolvimento profissional. (MIZUKAMI, et al., 2002).

Com certeza cada conteúdo deste curso sobre formação de professores alfabetizadores contribuiu para o meu currículo profissional, mais ainda para a minha formação, acredito que tenho muito ainda a aprender, que poderia ter me doado mais nos relatos das atividades diárias. **(Morgana, narrativa do MR de 10/05/11).**

Gostei muito do formato do curso, com atividades claras, diálogo entre as cursistas, com trocas de experiências e orientação ativa da formadora, facilitando o desenvolver do mesmo [...]. A forma como foram propostas as atividades também contribuíram para essa formação ter alcançado seu objetivo em minha opinião, pois em momento algum houve um despreparo por parte da formadora, que nos orientou sempre. Espero poder continuar atuando nos primeiros anos do ensino fundamental até me aposentar, com um conhecimento maior, e outro olhar sobre meus alunos. **(Margarida, Narrativas do MR de 05/05/11).**

Contudo, muitas dificuldades foram enfrentadas: nem tudo ocorreu como projetado e esperado inicialmente, e alguns dilemas e dificuldades no trabalho docente estão presentes nas falas das professoras. Margarida se mostrou angustiada pelos problemas com a indisciplina de seus estudantes, porém isso não foi impedimento à busca de novas aprendizagens na docência. A referida professora, mesmo sendo

experiente na profissão, está com dificuldades para desenvolver as atividades diárias com essas crianças, que mostram comportamentos diferentes dos demais.

A literatura sobre professores experientes aponta para docentes que conseguem desenvolver seus trabalhos com mais facilidade que os iniciantes. O que as expressões de Margarida revelaram não confirma isso. Pode ser que o seu desenvolvimento na carreira não se tivesse consolidado em articulação com o tempo de atuação e, ainda, que esse espaço temporal possa ter sido exercido em outras instituições, para além da educacional. Contudo, não temos elementos que possam nos subsidiar com relação seu percurso profissional anterior ao levantamento dos dados. Os anos percorridos na docência não significam necessariamente que tenha havido ganho ou melhoria no desenvolvimento profissional do professor.

Marcelo Garcia (1998) argumenta que os professores, entre os 40 e os 50-55 anos, estão atravessando uma etapa de busca de situação estável, que pode ser de mudanças e, ainda, de diversos questionamentos sobre a eficácia do trabalho realizado na docência. Tanto Margarida como Mariana estão passando por essa fase em termos da idade. Muitos desses questionamentos estão mais relacionados às dificuldades no fazer pedagógico de cada uma delas. Porém a primeira, com seus 43 anos, revela alguns indicativos de que está atravessando essa fase, mais que Mariana.

Poucas, somente casos de indisciplina gerada por alunos com problemas de comportamento. **(Margarida, narrativas da SI de 04/04/11).**

O professor pode aprender se capacitando, e refletindo muito sobre a sua prática em sala de aula. A todo o momento ele pode aprender, precisa estar sempre com vontade, buscar novas informações/orientações e nunca ficar esperando que as coisas cheguem até ele, correr atrás. **(Margarida, narrativas da DR de 18/04/11).**

A escola em que trabalho é boa. Considero uma dificuldade pra mim, a não troca de experiências com a colega da tarde. O mesmo acontecendo no ano anterior, pois não havia troca entre nós. **(Margarida, narrativas do QI de 29/09/10).**

Ao refletir sobre o meu comentário que de uma maneira encontro algumas dificuldades para ensinar estes conteúdos apontados. Ou de como organizar boas situações de aprendizagem para que meus alunos possam confirmar ou ampliar seus conhecimentos. Ressalto que, tanto no curso *A docência nos anos iniciais do ensino fundamental*, no “Mídias na Educação”, como nas capacitações realizadas em serviço na rede municipal, novos saberes foram por mim adquiridos. E que, ao articular a teoria e prática, essas dificuldades foram sanadas. Mas dúvidas sempre existirão e, para saná-las, as capacitações são o

melhor caminho, bem como as discussões colaborativas entre seus pares, pois todo bom educador tem que renovar sua prática constantemente. **(Mariana, narrativas no FC de 02/04/11).**

Mariana está há pouco tempo atuando com as crianças de 6 anos, mas anuncia em sua narrativa a díade: “tenho dificuldade/terei sempre” – “já sanei/vou vencê-las”. Porém, neste momento ela prefere não mostrar suas fragilidades e dificuldades; valoriza o trabalho colaborativo e aspectos presentes nos textos do Programa “Ler e Escrever”. Sua fala parece revelar pouco o que está realizando/acontecendo em sala de aula e, principalmente, os elementos que mostrem quem são as crianças com as quais trabalha.

Sinto que muitas vezes as maiores dificuldades estão relacionadas ao interesse de alguns alunos em aprender, salas numerosas, e uma disponibilidade maior para preparar boas aulas, com objetivos claros e atividades que realmente venham a contribuir com o processo de aprendizagem das crianças. **(Morgana, narrativas da SI de 23/03/11)**

Como não há reuniões pedagógicas, sempre questiono minhas dúvidas com minha colega de turma, pois não temos uma orientadora pedagógica na escola. Procuro estar atenta aos erros cometidos e enxergá-los não como dificuldade e, sim, como hipótese em busca de um conceito, os erros passam a conduzir o diagnóstico e a direcionar as intervenções pedagógicas a cada caso. **(Morgana, narrativas do FC de 28/11/10).**

Como já salientei, com a adoção de apostilas na rede de ensino, ficamos um pouco sobrecarregados com os materiais apresentados, na verdade é porque é novo, nunca trabalhamos com apostilas e talvez estejamos assustados, pois ele é somente um apoio e não um único meio para se alfabetizar e sabendo disso eu procuro ler muito sobre alfabetização, seja pela internet ou livros que tenho, para tentar realizar um trabalho diferenciado e diversificado a cada ano, propor aos meus alunos meios para refletir sobre a escrita, procuro também atividades que são elaboradas para cada nível de alfabetização e que ajudaram os alunos avançarem. **(Morgana, narrativas do FC de 28/11/10).**

Por isso minha atuação como profissional precisa sempre melhorar, nunca achar que já sei de tudo, por isso gosto de estudar e sempre buscar novas aprendizagens, pois não consigo chegar à sala de aula e improvisar, as crianças de hoje vivem no mundo globalizado e planejar é preciso [...]. Este ano estou tendo o cuidado de trabalhar com as crianças sobre família, pois minha aluna ficou órfã de mãe e é muito tímida. Trabalho na educação infantil há dez anos e no início de carreira trabalhar o dia das mães para mim era sempre uma tortura, eu sempre chorava nas comemorações. **(Morgana, narrativas do FC de 01/04/11)**

A maior dificuldade é com relação a datas especiais (dia dos pais) em que temos que trabalhar com crianças órfãs. **(Morgana, narrativas do FC de 23/03/11).**

Morgana se deixa mostrar mais em suas narrativas, e os aspectos pessoais ali emergem, pois o ser professora está permeado pelo ser mulher, mãe, companheira, dona de casa e tudo mais, principalmente quando ela se expressa sobre seu trabalho nos dias de datas especiais comemoradas na escola. Mas, mesmo assim, muitas das dificuldades estão no externo a ela – interesse do estudante e reuniões da escola. Há também dilemas relacionados a outros fatores mencionados por ela:

Marilce, eu fico me questionando se estou fazendo do modo correto ao ensinar produção de texto, pois lançar um tema ou pedir para eles escreverem sendo que não tem um repertório formado é muito fácil e mais fácil ainda dizer que eles não sabem nada. Então leio. Neste ano quis fazer um caderno só para produção. Procuro dar três vezes na semana, sempre buscando algo que está na realidade deles. Sempre questionando juntos para levantar hipóteses sobre o texto, realizando junto, na verdade para os que sabem se torna fácil, mas para aqueles que têm dificuldades na escrita, temos que ajudar a todo o momento, então é uma atividade que leva-se muito tempo. Iniciei com duas figuras e agora já estou aumentando. Procuro pegar um texto deles e na lousa ir corrigindo ora a ortografia ora a coerência e a coesão do texto. **(Morgana, narrativas do DR de 15/04/11).**

Por ser uma escola pequena onde tem somente duas salas de ensino fundamental e o restante é educação infantil, a maior dificuldade é sem dúvida o espaço físico, e com relação a sala gostaria de ter apoio com o meu aluno de inclusão, pois o que eu sei, foi porque eu busquei na internet ou com os colegas que já trabalharam com ele. O que eu quero dizer é que, será que o que eu estou fazendo é o certo? **(Morgana, narrativas do QI de 01/10/10).**

Não há dificuldades preocupantes, a não ser de que todos os alunos sejam alfabetizados com sucesso até o final do ano. **(Mariana, narrativas do QI de 01/10/10).**

Não sinto dificuldade por que tento usar variados recursos, muitas vezes notamos que determinada criança apresenta dificuldade deste a educação infantil. **(Morgana, narrativas do FC de 01/04/11).**

A professora Morgana, que tem um maior tempo de experiência no trabalho com as crianças de 6 anos, porém, mostra em sua expressão, sua preocupação em lidar com a questão da produção de texto de seus estudantes do 1º. ano e com a busca de uma forma mais eficaz, com vista ao ensino. Assim, procurou dinamizar suas aulas com a utilização do caderno de produção textual, mas não está tão segura de sua estratégia. Vale ressaltar

que, para essa professora, o ponto de apoio e discussão de seu trabalho na escola acontece somente com outra colega de turma, como será mencionado logo mais adiante, quando mostraremos mais alguns dados do questionário inicial (QI). Ela revela que sua fonte principal de interlocução sobre suas inquietações na carreira é outra professora que atua no 1º ano. Inquietações que fazem parte de seu processo de aprendizagem, a partir do entendimento de que esta, na docência, também se estabelece no cotidiano do exercício da profissão. E se concretiza nas atitudes de busca, questionamentos e procura de soluções, bem como no desenvolvimento profissional docente. (MARCELO GARCIA, 1999, 2009).

Como todo processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente não é linear, Morgana se mostra num ir e vir constante. Ora ela tem posicionamentos mais seguros, como uma professora experiente, ora tem dificuldade com o conteúdo específico do processo de alfabetização, como uma principiante. Há em suas ações um movimento que, ao mesmo tempo, fala que não há com que se preocupar, parece-nos que tudo está tranquilo, mas também anuncia que tem insegurança, ao ensinar determinado conteúdo.

O tornar-se professor, um profissional que na atualidade é mais bem preparado que no passado, passa pelo que Morgana, Mariana e Margarida vêm passando. Todas são experientes no exercício da docência, porém estão em níveis diferentes. E, mesmo sendo experientes, também têm dificuldades e desafios a serem superados, pois o processo de formação é como um *continuum*, em que aprendemos ao longo da carreira e da vida, conforme pontuam Mizukami et al. (2002).

No entanto, não nos podemos esquecer de que o desenvolvimento profissional de professores e o aperfeiçoamento da escola são duas faces da mesma moeda, como afirma Marcelo Garcia (1999). Margarida mostra que a gestão escolar da instituição na qual trabalha tem alguns percalços e não proporciona o diálogo entre os pares. E Morgana demonstra sua pouca formação para tratar com as crianças que possuem algum tipo de deficiência, bem como se queixa da forma como é organizado o espaço físico de sua escola. Demonstra também que algumas dificuldades no processo de aprendizagem das crianças não estão ligadas ao ensino, mas a características individuais delas. E afirma, ainda, que o uso do material instrucional adotado pela rede não é algo tranquilo, o que causou certa instabilidade naquilo que já estava estabelecido. Contudo, para Mariana, a mais experiente do grupo, o processo é mais tranquilo e equilibrado. Um aspecto que se destaca é a possibilidade de essas professoras poderem expressar suas

dificuldades num ambiente de “escuta sensível”, ainda que nem todas estas pudessem ter sido tratadas no curso.

Assim como nas ações pedagógicas de sala de aula, os conflitos também ocorreram durante o curso.

Marilce, acho que tive problemas na hora de enviar o arquivo estava esquisito a página. Por favor, confirme pra mim se deu certa a postagem. Enviei no meu nome mesmo, porque o grupo não se manifestou. Peço a você que me coloque em outro grupo para realizar outras atividades. **(Margarida, narrativa do FC de 24/10/10).**

Margarida narra sua dificuldade no trabalho em grupo, pois, em alguns momentos, nem todos colaboraram, e isso a deixou insegura. Chegou, mesmo, a querer trocar de grupo em outras atividades. As relações estabelecidas com os colegas do curso não foram isentas de conflitos: nem sempre o diálogo funcionou no ambiente virtual, pois o não atendimento à execução de tarefas estabelecidas pelo grupo dificultou a parceria mais profícua, com participação de todos.

Procurei dedicar-me o máximo possível ao curso, mas como mencionado em outros momentos, tenho uma carga diária de aulas de 10 horas, o que limitou um pouco minha contribuição maior ao curso. Sempre gostei muito de atualizar-me e procuro realizar meus cursos com vontade, pois o aprimoramento é uma condição indispensável ao educador hoje. Minhas atitudes mudaram frente às dificuldades encontradas onde procurei pensar mais antes de resolver qualquer uma delas, com mais conhecimento é claro [...]. Dificuldades apareceram pelo tempo que teve que ser reorganizadora dentro da minha rotina diária de sala de aula, mas deu certo, problemas, somente durante um tempo com a doença de minha mãe que dificultou um pouco minha atuação no curso e na escola. **(Margarida, narrativas do MR de 05/05/11).**

Num dado momento, cobrei muito de mim na atividade sobre os conteúdos para as séries iniciais, por que não tinha participado ativamente, lembro que corri atrás de colegas que trabalham com o primeiro ano para me emprestar o planejamento do ano passado, pois o meu eu não tinha achado no meu computador e olha que fui eu que havia digitado, foi uma maratona para dar conta da atividade. **(Morgana, narrativas do MR de 10/05/11).**

Marilce, por favor, se não respondi de acordo, me mande questionamentos que estou a sua disposição. **(Margarida, narrativa do FC de 19/10/10).**

Marilce, não sei se respondi a contento, mas sinta-se à vontade para me questionar novamente, terei prazer em responder. **(Margarida, narrativa do FC de 26/11/10).**

Marilce será que respondi a contento. Por favor, se não estiver me questione novamente e me envie orientações que estou a disposição – *Registrou sua escrita em vermelho*. (**Margarida, narrativa do FC de 17/12/10**).

Confesso estar tão perdida, que às vezes penso que vou enlouquecer. As poucas vezes que entrei nos últimos fóruns foi acompanhando ela no hospital e agora em casa enquanto ela descansa. (**Margarida, narrativa do FC de 17/03/11**)

Marilce será que respondi. Por favor, se precisar me mande de volta (**Margarida, narrativa do FC de 14/04/11**)

Senti-me mal ao realizar este módulo, pois dá se impressão que não trabalho conteúdos, já que não apresentei de uma forma clara, mas como registrei, trabalho no geral, interdisciplinar. Desculpe-me! – *escrita com letra na cor vermelha*. (**Morgana, narrativa do FC de 08/03/11**)

Marilce, como o meu quadro e nem o da [outra colega da formação] ficou completo, arrumei para que se possível você aceite para não prejudicar o grupo, fui retirando de cada conteúdo das colegas e encaixando dando sequencias nas atividades de cada uma. Espero que tenha acertado desta vez. Grata! – *escrita em letra bastão* (**Morgana, narrativa do FC de 09/03/11**)

Novamente peço desculpas, mas é no que eu acredito. (**Morgana, narrativa do FC de 15/03/11**)

As narrativas de Mariana, Margarida e Morgana demonstraram que elas não tiveram dificuldades técnicas com relação ao uso da tecnologia, mas houve dificuldades em aliar o tempo do trabalho com o da formação. A carga horária dedicada às tarefas do curso teve que ser conciliada com a do trabalho, o que, algumas vezes, acarretou o acúmulo de atividades laborais às professoras e pôde ser observado nos momentos de atrasos de entrega por elas na formação. Contudo, mesmo diante desses entraves, as docentes realizaram todas as atividades propostas no curso. E não podemos nos esquecer de que a disciplina, para o estudo em EaD, é primordial, pois o controle maior da aprendizagem é realizado pelos participantes da formação. E a ausência física da formadora é compensada pela comunicação intensa, que limita a possibilidade de o cursista se sentir isolado, como afirmam (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2008), mas ele precisa organizar-se para acessar regularmente o ambiente digital de aprendizagem da formação.

Morgana, a menos experiente e com menos idade (36 anos) com relação às outras, era quem mais tinha tempo de atuação no 1º ano do Ensino Fundamental, mas se mostrou insegura na realização das atividades, sempre recorrendo à formadora, com

pedido de desculpa, ao apresentar suas ideias. Também registrou suas angústias com letras em destaque, seja na cor ou no tamanho e na forma. Parece-nos que ela não ficou tranquila e confortável no grupo, demonstrando o quanto é difícil desvelar nosso trabalho aos outros, mesmo num ambiente que se apresentou com uma configuração pautada em ações colaborativas e de apoio ao próximo. Assim, para ela, a preocupação com a avaliação da formadora sobre suas produções foi constante.

E, quando Morgana narra sobre sua dificuldade de acesso ao planejamento do ano e relata que foi atrás dos colegas para pegar o do ano passado, ficaram-nos várias indagações: o do ano anterior era igual ao do ano em que o curso foi realizado? E, se estava em seu computador como uma “joia guardada”, este não foi objeto de discussões no decorrer dos trabalhos? Como foram desenvolvidas suas ações nesse ano? Ela conhece tão bem o Programa “Ler e Escrever” que nem precisa de um planejamento mais específico de sua turma? Como os seus estudantes da época foram considerados?. Mas esses questionamentos não foram objetos de discussão naquele momento. Talvez, a formadora tivesse perdido um momento ímpar de reflexão sobre o assunto com a professora, naquela época. Mas também podemos inferir que ela está habituada a seguir as linhas do referido programa, de forma que nem precisa planejar o ensino que é objeto de seu labor.

E, na sequência, expressa que ficou mal ao sentir-se como se não trabalhasse com conteúdos. Mas trabalha, no geral, de forma interdisciplinar. Parece-nos que ela mesma está em dúvida com relação aos conteúdos curriculares do ano em que atua. E isso foi mais observado, principalmente, com relação à Matemática. O conhecimento específico da base docente fragiliza as ações da professora Morgana, mesmo ela se mostrando uma pessoa esforçada e com vontade em continuar aprendendo. E, ainda, considerando primordialmente que essa base está sempre em construção, em mudança e que ela está aprendendo no e sobre seu fazer pedagógico.

Com relação ao constante pedido de validação das atividades pela formadora, também vimos dados recorrentes nas narrativas de Margarida, que solicita, com frequência, que a formadora faça novas intervenções em suas produções. Dessa forma, essas mensagens apontam para uma situação de insegurança na execução das atividades da formação ou, até mesmo, para uma possível abertura para novas aprendizagens. É perceptível também o não contentamento com o que estava realizando no momento. Ela passou por momentos pessoais difíceis durante a realização da formação, o que também pode ter contribuído para a ampliação desse processo.

A despeito das dificuldades apresentadas, o “querer fazer sempre melhor”, dedicar-se ao que está executando também acompanharam os significados das falas de Margarida e Morgana, mesmo num contínuo de conforto e desconforto no processo de aprendizagem. Portanto, podemos inferir que elas atribuíram valoração positiva aos momentos formativos e querem estar sempre se atualizando em seu fazer pedagógico.

Também não se pode isentar desse processo o trabalho da formadora, iniciante na educação a distância. Isso pode ter influenciado no andamento do curso, principalmente para Morgana, mesmo que em outros momentos esse trabalho tenha sido referendado pelas professoras como dinâmico e colaborador, assim como o nível de apoio que Mariana, Margarida e Morgana receberam, quando iniciaram seus trabalhos com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. E, quando elas preencheram o questionário inicial e foram inquiridas sobre: Quando iniciou a atividade com a turma procurou/recebeu algum tipo de apoio?, suas narrativas demonstraram que esse apoio estava mais aliado à colaboração de outras professoras; apenas Mariana menciona que vem realizando formação durante todo o ano.

Sim. Procurei apoio com as colegas de trabalho e estamos recebendo formação no decorrer do ano letivo. Mesmo assim, quando li sobre este curso me interessei e me inscrevi para participar e buscar novos conhecimentos para serem aplicados. **(Mariana, narrativa do QI de 01/10/10).**

Sempre procuro ir atrás de quem já trabalhou ou buscar ajuda em atividades de alunos que já fizeram o primeiro ano, minhas colegas apoiaram muito, pois prefiro trabalhar com os menores. **(Morgana, narrativa do QI de 01/10/10).**

Desde o ano passado, estou trabalhando com 1º ano. No início lemos algumas orientações sobre a implantação do ensino de 9 anos. Eu particularmente procurei algumas orientações com colegas de profissão, mas foi com o passar dos dias que fui formulando minhas aulas. **(Margarida, narrativa do QI de 29/09/10).**

Contudo, não nos podemos esquecer de que Mariana, mesmo sendo a mais experiente na docência, tem apenas seis meses de trabalho com as crianças de 6 anos; Margarida, um ano; e Morgana, com menos experiência no magistério, tem mais tempo de atuação com essas crianças, nove anos. Como estão em fase diferentes da docência, no trabalho do 1º. Ano do Ensino Fundamental, buscaram também formas de apoios diversificados. As três indicam a parceria com outros colegas como um ponto alto nas ações pedagógicas que desenvolvem. Mariana fala sobre formação constante e Margarida narra sobre o aprender no exercício da profissão. A organização das aulas, a

que essa professora se refere e que foi sendo consolidada no processo do ensino e da aprendizagem, está articulada à construção do conhecimento da docência e, principalmente, ao pedagógico do conteúdo. (MIZUKAMI et al., 2002; SHULMAN, 1986, 1987).

Margarida e Morgana estão num período da carreira em que as divergências fazem parte de suas ações, e o desequilíbrio tornou-se um espaço rico em aprendizagem, ao recorrerem aos investimentos constantes na profissão, com o entendimento de que aprendemos ao longo do exercício da carreira. As três docentes parecem tender para uma fase de revigoração das expectativas sobre a docência e destacam desejar continuar a aprender novas coisas. (GONÇALVES, 2009).

Quando nos referimos ao impacto no trabalho docente, estamos falando de mudança em suas práticas; assim, no momento de construção do memorial reflexivo da formação, o chamamento foi para os efeitos que a formação poderia ou não ter ocasionado em seu desenvolvimento profissional, até mesmo com algumas mudanças pedagógicas. Porém, sabemos que, talvez, alguns impactos serão diagnosticados em médio e em longo prazo ou nunca o serão, pois a relação linear entre formação e resultados visualizados na prática docente é pouco provável.

Levando isso em consideração, logo na sequência apresentaremos as narrativas das professoras, em que foi possível visualizar alguns indicativos de mudança em sua atuação em sala de aula, a partir dos conteúdos tratados no curso.

Considero que durante o realizar de cada uma das atividades pude além de refletir, desenvolver atitudes que me possibilitaram uma nova forma de agir com meus alunos, sendo assim de grande valia[...]. Penso que o curso veio como parceiro e colaborador ativo no contexto da minha sala de aula, possibilitando que levantasse novas hipóteses com os alunos e melhorando minha prática como educadora [...]. Fazendo um balanço do curso em si, percebo que houve sim uma contribuição do mesmo no meu exercício enquanto docente em sala de aula. Como atuo com 02 salas de 1º ano, pude direcionar todo aprendizado efetivamente a minha prática então, considero ter alcançado meus objetivos iniciais, superando uma outra dificuldade encontrada. As expectativas iniciais foram também alcançadas, pois me fizeram terminá-lo com um novo olhar sobre minha atuação em sala de aula. Cada vez que vou preparar minhas aulas reflito mais sobre o porquê daquela atividade, e para que aquele conteúdo. (Margarida, narrativas do MR de 05/05/11).

Margarida anuncia que o curso proporcionou a superação de algumas dificuldades, mas não as mostra. E não foi possível identificá-las, pois a atividade com

registro em memorial reflexivo (MR) constituiu-se na tarefa de fechamento da formação.

Morgana e Mariana, durante a escrita do relato e do memorial da formação, não mostraram elementos que pudessem caracterizar como mudanças em suas ações, mas apontaram indicativos de aprendizagens durante a formação, como já foi mencionado.

Os significados apreendidos nas expressões das colaboradoras da investigação apontam para alguns elementos significativos da aprendizagem docente, como a potencialização da reflexão sobre e no contexto de atuação das professoras, bem como demonstram indicativos de mudança em suas práticas. Referimo-nos à ideia de tornar potente a aprendizagem, por compreender essa como algo que depende de tempo e recursos para que as mudanças ocorram na atuação dos docentes. Assim, não basta apenas que aprendam novas teorias e/ou técnicas, mas é primordial realizar revisões conceituais sobre sua própria prática profissional neste processo de aprender. Um processo dinâmico e conflituoso, em que muitos dilemas e dificuldades ocorrerão, mas numa perspectiva de aprendizagem com os erros e com os acertos. É preciso considerar que a aprendizagem de tais teorias e técnicas nem sempre resulta em conhecimentos profissionais que serão incorporados às práticas docentes e, ainda, serão utilizados em situações específicas de ensino e aprendizagem.

A despeito dessas limitações, Marcelo Garcia (2009) argumenta que o desenvolvimento profissional é produzido pela reflexão dos docentes e pela aplicação de novos procedimentos, resguardando que nem toda reflexão conduz à aprendizagem.

Portanto, aprendizagens estão intimamente ligadas ao papel desempenhado por cada professora, ao que pensam e fazem quando estão ensinando e, essencialmente, ao dialogar com seus pares no chão de suas escolas, na perspectiva da construção do trabalho coletivo e colaborativo. Nesse contexto, o curso realizou sua parcela de contribuição, com relação à aprendizagem docente, pois a distância permitiu que a sala de aula e o ensino fossem os focos das discussões entre as participantes.

Eixo 2 - Base de conhecimento docente para a atuação no 1º ano do Ensino Fundamental

Consideramos que a base de conhecimento para o ensino está ligada aos conhecimentos específicos do conteúdo curricular para o 1º ano, aos conhecimentos

pedagógicos gerais e ao conhecimento pedagógico do conteúdo. (MARCELO GARCIA, 1999, 2009; MIZUKAMI et al., 2002; SHULMAN, 1986, 1987).

As expressões registradas nas narrativas de Mariana, Margarida e Morgana mostram a importância de o professor dominar os conteúdos que vai ensinar, relacionados às expectativas de aprendizagens editadas no material do Programa “Ler e Escrever” (2011), aqui tomado como referência, porque as professoras pautaram seus trabalhos nas expectativas de aprendizagem do 1º ano editadas por esse programa.

Assim, ao ensinar, a professora Margarida fala de vários aspectos, como: “A minha experiência em sala de aula, o estudo antecipado durante a preparação das atividades que serão desenvolvidas com objetivos claros, a observação dos avanços dos alunos e as orientações recebidas.” (Margarida, narrativas do DR de 18/04/11).

E, quando Margarida foi questionada sobre o que significava para ela estudo antecipado, falou assim: “Os conteúdos descritos no livro – material Ler e escrever, livros didáticos e nas atividades que serão lançadas aos alunos.” (Margarida, narrativas do FC de 24/04/11). E no diário reflexivo comenta o que considera que o professor do 1º. ano deve saber para ensinar: “Considero importante que os professores dos anos iniciais tenham uma boa experiência com alunos nessa idade, leiam e estudem muito, tenham uma boa didática.” (Margarida, narrativas do DR de 18/04/11).

E, no fórum com a formadora, ela revela que ter uma boa didática está ligado às condições técnicas do ato de ministrar aulas, à clareza sobre os objetivos de ensino, como também ao compromisso em sua atuação e suas consequências, ou melhor, os fins educativos.

Todo educador precisa ter claro sua intenção na sala de aula, precisa falar de maneira clara, escrever no quadro negro pedagogicamente, com uma letra pedagógica, amar sua profissão, ter carinho pelos alunos, ser atuante em sala, sorrir na hora certa, chamar atenção também, enfim é um conjunto de características que fazem um professor ter uma boa didática. (Margarida, narrativas do FC de 24/04/11).

Morgana menciona que, para ministrar aulas em que o estudante tem que buscar outras fontes para executar determinada tarefa, como ocorreu com a professora de Fernanda (CE), o docente deve ser conhecedor do conteúdo, além de ter clareza dos propósitos daquilo que quer alcançar. Portanto, o domínio dos conteúdos específicos do 1º ano não tem vida própria de modo isolado na base de conhecimento da docência, pois outros tipos de conhecimentos são também fundamentais no exercício da profissão. (MARCELO GARCIA, 1999, 2009; MIZUKAMI et al., 2002; SHULMAN, 1986,

1987), como apontam as narrativas de Mariana em seu Diário Reflexivo e as discussões de que participou no Caso de Ensino.

Para o professor propor pesquisas, ele primeiramente tem que dominar o assunto, para saber o que pedir aos alunos, conhecer um pouco da história do país escolhido [...] é essencial para que ele saiba o que está fazendo. (**Morgana, narrativas do FC de 11/05/11**).

Procuro pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos para ensinar esses conteúdos da melhor maneira possível e, principalmente trabalhar com a experiência de vida dos educandos, favorecendo a interação e o trabalho em grupo. Considero que o professor dos anos iniciais, nesse contexto, tenha como conhecimentos sua verdadeira função e assuma o papel de um orientador propiciando assim o desenvolvimento de conhecimentos colaborativamente, ao lado de seus educandos. (**Mariana, narrativas do DR de 14/04/11**).

Considero que a professora primeiramente teria que esboçar o seu planejamento quanto à temática em questão juntamente com sua equipe escolar e procurar estar por dentro das atividades que seriam desenvolvidas com sua turma. Portanto, faltou planejamento, pois nem mesmo a professora sabia do motivo de se trabalhar com a temática e foi evasiva ao responder quando questionada por sua aluna. Se ela tivesse planejado saberia como sair dessa situação, como por exemplo, propondo que poderiam estar descobrindo junto o motivo de sua escola ter sido escolhida para este evento. Ao trabalharmos com os anos iniciais devemos ter o planejamento como um instrumento de fato, ou seja, um meio de organizar o trabalho e contribuir para o aprendizado dos alunos, onde os objetivos, conteúdos, atividades e propostas de avaliação sejam traçados por área do conhecimento, no ciclo e nas respectivas séries/anos, considerando o diagnóstico feito em cada classe, bem como o planejamento da rotina semanal da sua sala e, que tudo seja planejado coletivamente. Sendo assim, com um projeto curricular elaborado e desenvolvido de forma compartilhada, estaremos garantindo a realização de todas as atividades necessárias para avaliarmos nossa prática pedagógica de acordo com as necessidades identificadas. (**Mariana, narrativas CE de 22/04/11**).

Nos fragmentos de falas de Margarida também visualizamos narrativas em que é anunciada a importância de a professora ter conhecimentos do conteúdo a ser trabalhado, conjugado com a execução de um planejamento didático coerente, em que há necessidade de saber como uma criança de 6 anos aprende e, principalmente, como o docente pode mediar esse processo. Portanto, ela referenda o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico geral, relacionando-os com o ensino e seus objetivos gerais (conhecimento sobre aprendizagem, criança, gestão da turma, técnicas didáticas, planejamento, etc.), conforme as ideias apregoadas na literatura sobre aprendizagem na docência por Marcelo Garcia (2009), Mizukami (2004), Mizukami et al. (2002) e Shulman (1986, 1987).

A professora Fernanda, apesar de seus anos de experiência e de estar se capacitando, ainda não tem muito claro a relação sobre ensino-aprendizagem, professor/aluno e planejamento. Percebe-se que ao trabalhar sobre a temática Copa do Mundo, penso que ela teria fazer um minucioso planejamento, até mesmo com as colegas de trabalho, para depois desenvolver o trabalho. Acredito ter faltado planejamento, pois ao responder a pergunta da aluna, não sabia o que responder perdendo com isso a oportunidade de desenvolver uma série de questionamentos aos alunos convidando-os a responder ou descobrir junto como a escola foi escolhida para receber o evento esportivo [...]. **(Margarida, narrativas do CE de 24/04/11).**

Durante o fórum com a formadora, quando foi inquirida sobre como poderia realizar o trabalho em sua sala de aula, para além do que a professora Fernanda (CE) realizou, Margarida demonstra, de uma forma em que valoriza o diálogo com outros professores da escola, o pensar sobre o que, o como e o porquê do ato pedagógico com o planejamento prévio e, ainda, sobre a necessidade do apoio do material do “Ler e Escrever”. Nas narrativas de Morgana também são recorrentes dados em que ela referenda uma valoração positiva ao planejamento do ensino, tendo como parâmetros os conhecimentos sobre a infância e os objetivos pedagógicos voltados para as aprendizagens das crianças.

Como já mencionado, procuraria trabalhar em conjunto com os demais colegas da escola, faria uma pesquisa juntamente com os alunos sobre o motivo que levou a escola ser selecionada para a visita, contribuindo com meus alunos. Faz-se necessário um planejamento antes de qualquer coisa, muito antes de trabalhar o tema, e poderia me apoiar no material utilizado pela rede. **(Margarida, narrativas do FC de 05/05/11).**

O professor tem que saber escrever, saber expressar suas ideias e entender que a construção do pensamento da criança, pois não é só jogar a atividade e pedir que eles construam, temos que dar bases para eles terem ideias. **(Morgana, narrativas do DR de 11/04/11).**

Quando discutimos sobre os conteúdos que as crianças do 1º ano devem aprender em seu processo de escolarização, a atividade de culminância ficou sendo a síntese individual, em que pudemos analisar o processo de utilização do conhecimento pedagógico do conteúdo no momento de planejamento do ensino. Todavia, mais uma vez, afirmamos que esse tipo de conhecimento docente não pode ser analisado em sua singularidade, pois é permeado por outros que compõem a base da docência, coadunando com os referenciais apontados por Marcelo Garcia (2009), Mizukami (2004), Mizukami et al. (2002) e Shulman (1986, 1987).

Buscamos, assim, no instrumento de coleta do quadro de referência sobre a base de conhecimento do estudante (SI), quais conhecimentos da docência são mostrados pelos professores, quando estão planejando o ensino. Aqui eles são discutidos a partir da definição do que vai ser ensinado; de como vai ser ensinado; de por que deve ser ensinado; e de como se pode verificar que foi aprendido pelas crianças.

Ao se referirem ao modo como ocorre a definição dos conteúdos para o 1º. ano do Ensino Fundamental, Mariana, Margarida e Morgana apontam:

Tendo sob responsabilidade uma classe do Primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e considerando que o letramento e alfabetização linguística, bem como o pensamento lógico-matemático, e demais áreas do conhecimento, desses alunos ocorram sob o novo contexto do Ensino Fundamental conceitualmente correto e metodologicamente adequado, procuramos propiciar conhecimentos especializados e de maneira interdisciplinar que envolvam todas as áreas do conhecimento. Pois sob essa proposta uma nova perspectiva se abre, para que possamos através da associação das diferentes disciplinas curriculares termos um ensino-aprendizagem mais apropriado para essa faixa etária. Assim sendo, o processo de escolha dos conteúdos escolares, acontece em conjunto com outros professores das turmas dos anos iniciais. A escola organiza-se buscando diferentes alternativas para a organização do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com as coleções do guia adotado pela rede Municipal de Ensino de [...], as coleções didáticas, paradidáticas e acervos complementares, dentre outros materiais que constam nos materiais de apoio, procuramos desenvolver um planejamento que nos dará parâmetros necessários para escolhermos os conteúdos das diferentes áreas e traçarmos as coordenadas do planejamento. **(Mariana, FC de 01/11/11).**

O trabalho que realizo durante o ano de 2010 é com uma turma de alunos de 6-7anos e que estão no 1º ano do ensino fundamental de 09 anos. Durante o momento de planejamento que acontece todo início de ano, nós professores da escola nos reunimos em grupos por ano e série, e elencamos qual será a metodologia utilizada para cumprirmos os conteúdos do ano que já vem definido pela Secretaria Municipal de Educação do município que se apoia na proposta Curricular do material “Ler e Escrever”, material este utilizado pela Secretaria Estadual de Educação. Além disso, tivemos uma formação inicial com uma das professoras que trabalhou no processo de escrita desse material, o que contribui com o trabalho que será desenvolvido. A escola organiza-se também recebendo formação semanal (direção e coordenação) num Núcleo que a secretaria tem para depois repassar em HTPCs leituras, textos, análise de atividades, a nós professores. Como já temos uma definição dos conteúdos de cada ano, nos preocupamos mais como será a forma (metodologia/ estratégias) que trabalharemos para alcançarmos as expectativas de aprendizagem do ano/série. Há um trabalho bastante sistemático das atividades desenvolvidas, sendo necessário contemplar em nossa rotina de

trabalho, sequência didática, projetos didáticos, atividades sequenciais, atividades permanentes que envolvam todas as áreas do conhecimento. **(Margarida, narrativas do FC de 30/10/10).**

Em outubro de 2010, Margarida fala sobre o apoio do Programa "Ler e Escrever" durante a escolha dos conteúdos a serem ensinados na sua turma, quando estávamos discutindo sobre planejamento do ensino e, em novembro, quando o foco era a definição do que ensinar, ela recorre a informações do plano anual. Assim, esse plano contempla as expectativas de aprendizagem do referido Programa.

Marilce, tenho trabalhado com os conteúdos do ano através de uma rotina sistematizada que contempla todas as disciplinas. Os conteúdos do 1º ano estão bem objetivos e fazem parte do nosso planejamento anual. Além disso, posso contar com o projeto da biblioteca dirigida da escola que trabalha muito com a leitura e a escrita das crianças. Acredito que tenho cumprido o conteúdo das disciplinas dentro do ano, pois no mês de julho fizemos uma retomada do planejamento para replanejar ações no 2º semestre. Durante o ano faço paradas nos bimestres para analisar e apontar o que foi ou não trabalhado ficando mais fácil no replanejamento, pois assim é só replanejar as ações mesmo. **(Margarida, narrativas do FC de 26/11/10).**

Para Morgana, a escolha dos conteúdos curriculares para sua turma se deu a partir de consulta aos materiais instrucionais oficiais – governo federal, estadual e municipal. No entanto, o Programa "Ler e Escrever" é o fio condutor das ações nas escolas, mas, apesar disso, ela fez questão de manifestar que não fica presa a conteúdos que não vão ser importantes no processo de alfabetização das crianças, bem como enfatiza também a ludicidade no ensino e na aprendizagem delas. O movimento, o jogo e o brincar são referendados no guia do "Ler e Escrever" do 1º ano (2011) como um direito da criança, e o manual afirma que a escola deve oferecer diferentes oportunidades para que ela brinque sozinha e com os colegas, jogue e se exercite em atividades físicas, em momentos variados. Com relação ao tipo de formação para trabalhar com esse material, Margarida atribui ao curso características de aperfeiçoamento, pois ele mostra aos docentes os guias, suas características e a forma de utilizá-los. Para Marcelo Garcia (1999), quando o papel do professor no desenvolvimento do currículo tem base técnica – o de um utilizador de proposta curriculares elaboradas externamente à escola –, a formação que lhe é conferida tem caráter de aperfeiçoamento.

Pensando nisso os professores da rede no início do primeiro ano se reuniram para fazer o planejamento anual, estando em mãos os PCNS, planejamentos da rede e também os livros que foram integrados no

sistema de ensino, lemos os manuais do professor, debatemos e organizamos os conteúdos da melhor maneira para serem aplicados de acordo com a faixa etária. Como foram adotados os livros, apostilas, as reuniões pedagógicas foram somente para dar suporte para o uso desta, então por bimestre reuniam-se os professores do primeiro ano e eram ministrados minicursos sobre determinados temas e não mais tivemos a oportunidade de trocar ideias sobre o modo de se trabalhar, a troca de experiências. **(Morgana, narrativas do FC de 28/11/10).**

Acredito que sim, pois não entra na minha concepção de alfabetizadora, me prender a conteúdos que de nada valem para o momento em que a criança está. Esta fase que ainda é lúdica o professor deve buscar maneiras para que a criança construa sua base alfabetizadora. E isto se dá com procedimentos prazerosos em a criança brinque, mas aprenda. Espero não está sendo radical demais. **(Morgana, narrativas do FC de 14/03/11).**

Morgana narra um conflito entre o ensinar conteúdos e o lúdico (brincar/jogar) na turma do 1º ano. Talvez ainda não estejam bem claros os conteúdos curriculares desse ano escolar. E novamente mostra indicativo de uma base de conhecimento docente, principalmente sobre o conhecimento do conteúdo específico (MARCELO GARCIA, 2009; MIZUKAMI, 2004; MIZUKAMI et al., 2002; SHULMAN, 1986, 1987), que necessita ser revista e ampliada.

Essa professora, ao ser questionada sobre quais aspectos considera para saber se determinado conteúdo é válido ou não para o momento em que se encontra a criança em seu processo de alfabetização, Morgana, responde:

Algumas vezes a criança que entra no 1º ano frequentou ou não a educação infantil, então para ela construir e ser alfabetizada temos que começar do início, aliás, cada criança é única [...]. No proletramento ou no Profa temos bagagens para saber o que aplicar para cada fase em que a criança se encontra, muitas vezes ela chega na garatuja e temos que fazê-la avançar em suas hipóteses, então quando digo determinados conteúdos me refiro a gramática e a ortografia que penso eu está sendo demais para uma criança que está começando, que muitas vezes não conhece nem o alfabeto. Acredito que se trabalhar uma lista ou uma parlenda você está trabalhando as duas coisas, de uma maneira que a criança entenda e que construa com significado o aprendizado. Se há três anos para que esta criança se alfabetize, acredito que um tempo para cada coisa, temos que ter metas para cada ano e respeitar o tempo das crianças. Como também sou professora na educação infantil, percebo que há maneiras diversificadas de construir na criança os objetivos determinados para a alfabetização. **(Morgana, narrativas do FC de 15/03/11).**

Indica, assim, que os cursos de formação de que participou estão ajudando a pensar sobre quais os conteúdos mais adequados à criança de 6 anos, porém questiona alguns. Fala também sobre o conhecimento da etapa em que a criança se encontra no

processo de alfabetização e letramento e do ritmo diferenciado de cada educando. Demonstra que o docente necessita conhecer os estudantes com quem trabalha e entender como se processa sua aprendizagem. Aponta como relevantes o domínio do conhecimento pedagógico geral e o conhecimento do conteúdo específico, na articulação do modo como vai ensinar, para o sucesso acadêmico dos estudantes. Tais aspectos são referendados pelos pesquisadores do campo da formação, do desenvolvimento profissional e da aprendizagem de professores, como Marcelo Garcia (1999, 2009), Mizukami et al. (2002), Shulman (1986, 1987).

Ao discutirmos como os docentes ensinam os conteúdos curriculares para as crianças do 1º ano, Mariana manifesta suas ideias, mostrando algumas estratégias e alguns recursos utilizados e relaciona esse processo ao da gestão escolar (ao projeto político-pedagógico, ao currículo e à forma de organização do trabalho na escola) e às suas experiências na docência. Os conhecimentos que compõem a base para a docência estão imbricados, e o conhecimento do conteúdo específico do 1º ano está interligado aos de contexto geral e mais específico da educação, entre outros. (MARCELO GARCIA, 1999, 2009; MIZUKAMI et al., 2002; SHULMAN, 1986, 1987). Assim, Mariana narra como ensina em sua sala de aula:

Estratégias estas que são estabelecidas de acordo com o Projeto Pedagógico da escola, que reformulado alimentam novas práticas. Práticas estas que resultam de um produto coletivo, onde todos se comprometam com a realização de um trabalho sério, que envolve muita dedicação e muito esforço. Portanto articulamos currículo e Plano de Ensino verificando os objetivos, metas e ações que norteiam o nosso Plano de Trabalho, viabilizando a Proposta Pedagógica da escola. Com essas visões definidas e situadas no processo de construção do currículo, articula-se conteúdo e forma nas diferentes áreas do conhecimento favorável à ocorrência da aprendizagem. Partindo daquilo que é importante para a vida do aluno de maneira interdisciplinar e, apoiando numa aprendizagem escolar que respeita a transposição das observações cotidianas da vida e suas formas de expressão e relação com o mundo. Para tanto, as estratégias utilizadas são iguais para a linguagem, conhecimentos lógicos matemáticos, conhecimentos das ciências sociais e da natureza, pois procuramos propor um trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades e atitudes fundamentais, de forma lúdica e criativa e, que perpassam todas as áreas do conhecimento. Com base no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Fundamental de Nove Anos, Revista NOVA escola - Guia do Ensino Fundamental de 9 anos, Orientações Didáticas - Material Ler e Escrever, dentre outros) e sob a importância da diversificação dos materiais de apoio didáticos para um ensino contextualizado, dinâmico e significativo. Procuro [trabalhar com] situações reais que envolvam conhecimentos de maneira interdisciplinar que ao serem

conduzidas, possam auxiliar o trabalho nas áreas desejadas, ou seja, focadas naquele momento. E, assim, aproximar os alunos a desenvolverem habilidades através de atividade permanente de alfabetização, atividade sequenciada, atividade de sistematização e de projetos didáticos tudo dentro de uma rotina semanal e de acordo com as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. **(Mariana, FC de 01/11/11).**

Neste contexto, sobre a convergência de mídias, uso e reflexão das mídias utilizadas, destaco que procurarei atuar no papel de professor desafiador e assumir uma postura ativa, criando estratégias que propiciem ao aluno desenvolver processos de aprendizagem por meio dessas tecnologias. Orientando-os colaborativamente, respeitando e trabalhando com a experiência de vida dos educandos, integrando as linguagens e os instrumentos que fazem parte do cotidiano, propiciando o desenvolvimento de currículo motivador e mobilizador de conhecimentos do senso comum e científico [...]. Parto de uma perspectiva científica de investigação da realidade, para que essa alfabetização seja fundamental para a compreensão de conhecimentos sistematizados nas diferentes disciplinas, não me esquecendo de que o letramento e a alfabetização linguística são essenciais para o acesso ao mundo da escrita. Procuo explorar e mediar situações que atendam o desejo de saber que as crianças têm e, assim ampliar as noções que constroem em suas experiências de vida, nas várias áreas do conhecimento do modo mais integrado possível e, em uma abordagem interdisciplinar. **(Mariana, DR de 14/04/11).**

Ela menciona como trabalharia com vistas ao desempenho satisfatório dos estudantes, ao analisar o Caso de Ensino com a professora Fernanda. A busca por um ensino mais integrador nas diferentes áreas do conhecimento é respaldada por ela, que manifesta preocupação com a forma pela qual aprende a criança de 6 anos, que ainda não consegue abstrair conceitos de forma fragmentada. E, além disso, Mariana fala sobre a forma de organização didática da aula, mostrando a sequência desta, e destaca também o professor como mediador do processo de construção de conhecimento de seus estudantes, propondo intervenções pedagógicas desafiadoras.

A atividade poderia ser proposta em etapas: observação, discussão e sistematização. [...] Poderia ser trabalhado de maneira interdisciplinar tendo o professor como mediador uma vez que produzir textos é uma atividade complexa e cabe a nós, educadores, proporcionarmos intervenções que os estimulem para as descobertas sobre os usos e funções da língua escrita. **(Mariana, CE de 22/04/11).**

Mas, se eu fosse ministrar esta aula, iniciaria na roda de conversa com os educandos, propondo questionamentos que buscam ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual envolvido, permitindo e incentivando a participação de todos, para que haja o desenvolvimento de diversas habilidades e empreender as ações necessárias para resolver a situação. Dando continuidade à exploração

do tema, proporia que ela trabalhasse em Alfabetização e Linguagem (tipos de textos e a progressão em que aparecem e as práticas de linguagem trabalhadas e concepções de ensino-aprendizagem), Matemática (tratamento da informação), Ciências naturais (conscientização e preservação do meio ambiente) e Conhecimentos Sociais (a função social dos gêneros textuais). As articulações seriam com a produção textual, tomadas como objeto de ensino, investigativo, reflexivo e construtivo, bem como em propiciar aos educandos a perceberem através de seu uso no cotidiano, como se organizam e qual sua função nas diferentes situações. **(Mariana, narrativas do FC de 07/05/11).**

Procuro desenvolver situações que os desafiem a explorar, bem como a participar de práticas autênticas de leitura e de escrita, no cotidiano da sala de aula, os diferentes tipos de material de leitura; a manusear livros, jornais e revistas; a ouvir a leitura de contos, poemas, crônicas, reportagens; a brincar de ler e de escrever dentre outras que aproximem as crianças da cultura letrada. Procuro valorizar os conhecimentos prévios e ir desenvolvendo-os de forma articulada, provendo os alunos com situações que lhes permitam iniciar o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos adaptados em função de cada contexto sócio educacional (Tratamento da informação, grandezas e medidas, números e às operações, pensamento geométrico). Procuro envolver as habilidades de conhecer, construir, reconhecer, comparar, relacionar, fazer uso e criticar, empregando estratégias que incluem a manipulação de fontes de gêneros e suportes diferenciados (depoimento oral, certidões de nascimento, carteiras de identidade, fotografias,...) e, que permite a valorização da criança como personagem histórico, estimulando a produção das histórias de vida dos alunos. **(Mariana SI de 23/03/11).**

Todo dia é realizada uma leitura em voz alta de textos literários, na roda de leitura. Desenvolvo atividades que contemplem a análise e reflexão sobre o sistema de escrita, que considero atividades permanentes. O projeto didático e a sequência didática são trabalhados 01 vez por semana. O grande diferencial no dia a dia da sala de aula é sem dúvida nenhuma o trabalho didático do professor em sala. As intervenções, os agrupamentos são muito importantes para que os alunos avancem dentro do seu processo de aprendizagem e isso faz parte do meu perfil enquanto educadora. Sou muito observadora, gosto de andar pelas carteiras, fazer elogios e colocar incentivos nos cadernos, além de corrigi-los diariamente. Considero tudo isso estratégias utilizadas para o desenvolvimento de um bom trabalho. **(Mariana, narrativas em DR de 18/04/11).**

Os diversos fragmentos de falas de Mariana, em diferentes momentos, mostraram que ela acolhe muitas das orientações do Programa “Ler e Escrever”. As modalidades de organização do trabalho em sala de aula e as expectativas de aprendizagens para o 1º ano são visualizadas em suas narrativas. Há também ênfase no uso que fazemos da escrita no dia a dia, de acordo com o material oficial do MEC, em

Leal e colaboradores (2007 a), como uma forma de ensino que possibilita a ampliação das possibilidades de aprendizagens das crianças. E, fundamentalmente, entendendo que a participação dos indivíduos na sociedade é mediada pelo texto escrito. E toda sua narrativa nesse excerto tem base na visão do construtivismo como uma teoria da área da alfabetização.

Nas narrativas de Margarida e Morgana também são recorrentes os aspectos encontrados nas falas de Mariana.

Nos anos iniciais nós, professores, somos os escribas das crianças, então pediria a eles que fosse ditando através de seus conhecimentos prévios, depois de uma boa conversa e de levantamento de outros tipos de textos (gênero convite) com eles [...]. Trabalharia como os alunos divididos em grupos onde eles pudessem se familiarizar com esse tipo de gênero, colocando à disposição dos mesmos outras situações que envolvessem a escrita de um convite (modelos), mostrando assim sua função social (convidar alguém para algo que irá acontecer) mostrando todas as etapas para sua elaboração. Lançaria um desafio ao grupo. Elaboração de um convite para o grande acontecimento da escola. **(Margarida, narrativas do CE de 24/04/11).**

Poderia sim, de uma maneira mais prazerosa onde os alunos pudessem atuar participando ativamente da atividade, desde a pesquisa sobre o tipo de texto e sua importância, daí numa roda da conversa eles poderiam expor suas informações através de uma pesquisa realizada anteriormente. **(Margarida, narrativas do CE de 24/04/11).**

Como trabalhamos com o material “Ler e Escrever” que é a proposta curricular do governo Estadual, eu traria para a sala de aula vários tipos de convites com suas particularidades e numa roda de discussão apresentaria aos alunos. As crianças precisam ser colocadas em situações problemas para poderem resolvê-las, pois assim com um problema pela frente criam estratégias de resolução. Eu utilizaria os conhecimentos necessários para poder orientá-las frente à situação que era a escrita de um convite. É necessário que o professor tenha conhecimentos prévios sobre o que está trabalhando e um planejamento claro para orientá-lo. **(Margarida, narrativas FC de 05/05/11).**

Acredito que trabalharia de forma interdisciplinar, em que as outras disciplinas poderiam estar envolvidas, e o trabalho realizado sempre buscando uma contextualização do tema não perdendo o foco, sua verdadeira função no contexto social, mostrando sua contribuição na vida dos alunos, convidando a produzirem outros tipos de convite, nas mais diferentes situações da sala de aula. **(Margarida, narrativas CE de 24/04/11).**

Eu levaria meus alunos a sala de informática e faria uma apresentação no *power point – data show* de vários tipos de convites, lançando o

desafio de sabermos diferenciar qual seria o utilizado naquela situação. Seria a escrita deles em alguns momentos da escrita, mas dividiria a sala em grupos, garantindo um aluno alfabético no mesmo para que pudesse escrever o que os colegas fossem ditando. **(Margarida, narrativas FC de 24/04/11).**

Ao preparar minhas aulas, procuro sempre elencar atividades que estejam bem claras para alcançar meus objetivos. Sigo uma rotina semanal e nela contemplo leituras diárias de livros de literatura infantil, além de atividades sequenciadas, permanentes, sequencias didáticas. Os projetos também são contemplados na rotina e este ano o projeto escolhido para ser realizado na rede é Contos que Encantam. O livro didático utilizado é Projeto Prosa – Alfabetização e Letramento. Acredito muito na didática de cada professor, e muito também na explicação individualizada, aluno/aluno. Faço muitas intervenções nos grupos para que as crianças evoluam em suas aprendizagens. As TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) também são facilitadoras do processo de aprendizagem de nossos educandos, portanto, utilizo a informática uma vez por semana na rotina ou dependendo das situações-didáticas, bem como o uso da TV, vídeo, *data show*, rádio para sistematização ou enriquecimento dos conteúdos. Os projetos didáticos são facilitadores dentro desse ensinamento e devem acontecer sempre de maneira interdisciplinar. Bem como outros acervos que abordam os temas: Meio Ambiente; Corpo Humano, Relações entre seres vivos [...]. Lanço mão de atividades que contemplem os 4 eixos descritos nas expectativas de aprendizagem (Números naturais, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação). Procuro valorizar os conhecimentos prévios e ir desenvolvendo-os de forma articulada, provendo os alunos com situações que lhes permitam iniciar o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos. Situações-didáticas para o ensino de Conhecimentos Sociais, favorecidas e concretizadas nas expectativas de aprendizagem dentro dos conteúdos a serem trabalhados com atividades diferenciadas e também projetos didáticos de datas comemorativas. **(Margarida, narrativas da SI de 04/04/11).**

Margarida fala da resolução de problemas e da busca de soluções interdisciplinares, fazendo referências aos conteúdos das áreas, numa perspectiva em que as expectativas de aprendizagens do 1º ano não são esquecidas e servem de guia ao seu trabalho.

E para Morgana não foi diferente: mostra, em suas expressões, que as atividades elencadas para serem desenvolvidas com seus estudantes estão listadas no livro de coletânea de atividades do 1º ano, que faz parte do Programa “Ler e Escrever”, um texto complementar ao guia de planejamento e orientações didáticas – Professor alfabetizador – 1º ano (2011). O modo como ensina está muito ligado ao que está estabelecido nas linhas curriculares dos documentos oficiais do estado de São Paulo, que respaldam uma concepção de aprendizagem como uma atividade mental elaborada pelo sujeito aprendiz — que organiza e integra novos conhecimentos aos existentes e constrói relações entre

eles —; e se baseiam no modelo de ensino que ressalta a resolução de problemas. (SÃO PAULO, 2011a).

Bingo, alfabeto móvel, lista dos nomes dos alunos, caça-nomes, ditado-cópia, uso do crachá recorte e colagem formando o nome. Leitura diária, bingo de letras, alfabeto móvel. Faço um caderno grande com parlendas, poesias, trava-línguas, deixando exposto na sala, fazendo a leitura diariamente, fazendo estruturação, utilizando tarjas ou sílabas ou alfabeto móvel. Escrita com banco de dados, fazer o uso da escrita na sala de aula, com diferentes finalidades, envolvendo os alunos. Pela identificação do nome, trabalhar o esquema corporal, partes do corpo (simples) escrito, colagem, caça-palavras, cruzadinha, desenho com interferência, reprodução de desenho. Poemas, explorar os sentidos, textos informativos. Listas, diversos tipos de textos; jogos da memória; atividades envolvendo a lista; trabalhando com rótulos, escrita espontânea Cardápio da escola. Lista de animais podendo depois separá-la em tipos; fazer fichas de leitura com textos informativos de alguns animais; escritas; cruzadinhas; caça-palavras bingos, jogos de ordem alfabética. Trabalha-se a todo o momento a questão com o meio ambiente, sejam em conversas formais (roda de história) atividades diversificadas relacionadas com o meio em que vive em datas comemorativas, trabalhando-se reciclagem na escola bem como o cuidado com o meio em que vive. **(Morgana, narrativas da SI de 23/03/11).**

E ensina:

Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade; bingo de números, jogos: de dados, boliche, trilha, dominó, sempre com registro, utilização da régua, material dourado, coleções, tratamento da informação. Em situações diversas na sala de aula como: contagem dos alunos, com jogos de dados, atividades utilizando pequenas trilhas. Em situações, em geral as crianças calculam com o apoio dos dedos, de lápis, do ábaco ou de materiais diversos. Em situações na sala de aula que envolva pequenos caçulos ou em situações desafiadoras que necessite de soluções prática, atividades de problema-padrão. Explorando e identificando propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos e lados. Descrição e representação de pequenos percursos e trajetórias observando pontos de referências. Atividades lúdicas e práticas que envolvam comparações, medições, situações-problemas, culinárias, utilização diária do calendário, trabalhando com o dinheirinho em determinadas situações. Através do nome, trabalhando com a identificação e atividades sequenciadas, esquema corporal, pesquisas sobre a família desenho com interferência, reprodução de desenhos. Identificar o bairro em que mora evidenciar as principais características do bairro; Utilizando desenhos, bem como uma construção de maquete, orientação espacial. Produção de desenhos e colagens, textos informativos. Com ilustrações, textos informativos, exemplos das próprias crianças, atividades: cruzadinhas, caça-palavra. Nomear os meios de transporte/comunicação, através de listas, cruzadinhas, caça-palavras,

escritas espontâneas trabalhando com cartas, bilhetes. Reconhecer as datas comemorativas referentes à família, a escola e a comunidade. **(Morgana, narrativas da SI de 23/03/11).**

Este ano estou trabalhando com o primeiro ano do ensino básico, uma etapa que deve proporcionar mais tempo para se alfabetizar, bem como vivenciar experiências ricas por meio dos diversos campos do conhecimento. As crianças de seis anos trazem para o ensino fundamental grande desafios, uma vez que recuperam as discussões sobre as dimensões da infância, que não se restringem ao 1ºano, e colocam a necessidade de uma reorganização do currículo, não podemos esquecer que são crianças que têm seus tempos [...]. Procuo sempre dar sequencias nas atividades, interligando as áreas, trabalhando com listas de animais, por exemplo, e assim explorar nas outras áreas o tema de estudo. Fazendo o estudo dos tipos de animais (répteis, mamífero, aves, peixes, se tem pêlos, penas ou escamas, um estudo da vida do animal com uma ficha de leitura e também explorar na matemática com o número de patas, atividades proposta para criança de seis anos). **(Morgana, narrativas do FC de 28/11/10).**

O conteúdo e a forma se aproximam no trabalho das professoras dos anos iniciais. Para Mizukami et al. (2002, a descrição dos conteúdos específicos trabalhados em sala e a forma como ensinam podem sintetizar a essência do ensinar, pois, nesse processo, o professor expõe seus conhecimentos sobre os conteúdos específicos e pedagógicos, sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, bem como sobre o conhecimento que tem do estudante.

No fórum com a formadora, Morgana conta como é o projeto político-pedagógico de sua escola e como acontecem as ações curriculares, ao escrever uma carta para outra professora que gostaria de trabalhar nessa unidade escolar. Parece expressar que, mesmo trabalhando com as linhas gerais do Programa “Ler e Escrever”, não se prende a ele. Contudo, isso ocorreu em dezembro de 2010, e, nos relatos de 2011, Morgana começa a se mostrar mais; e a suposta autonomia vai sendo diminuída pelo uso de guia para a definição do currículo, demonstrando que segue orientações prescritas por outros, de fora do contexto de sua atuação.

Aqui trabalhamos sem aquela pressão, porém somos muitos responsáveis, mesmo porque auxiliamos uma as outras no que for preciso. Embora neste ano estejamos trabalhando com Apostilas, saiba que não ficamos presas a elas. Podemos trabalhar paralelamente com projetos que reforçam a apostila, pois sabemos que para cada ano um projeto tende a ser adaptado. Mas saiba que no primeiro ciclo, trabalhamos com o Projeto do Meu Primeiro Livro, com os segundos há projetos como O Meio Ambiente, Trânsito, Proerd. Mas nada impede você que observando sua sala sente a necessidade de adaptar um projeto. Queremos transformar nossos alunos em pessoas formadoras de opiniões, que busquem um ideal e é por isso que

prezamos a qualidade de ensino, um ensino dinâmico que avalie dia a dia, porém que saiba cobrar do aluno a sua parcela de contribuição, o seu desempenho em todos os sentidos. **(Morgana, narrativas do FC de 15/12/10).**

O guia de orientações do “Ler e Escrever” é frequentemente mencionado pelas professoras Mariana, Margarida e Morgana, ao se referirem aos motivos pelos quais ensinam determinado conteúdo, em consonância com o porquê de os estudantes precisarem aprender isso. A possibilidade de os docentes pensarem sobre o porquê de ensinar um conteúdo em detrimento do outro é diminuída, pois este se encontra já estabelecido nas expectativas de aprendizagem no guia do 1º ano. Ali existem modelos a serem seguidos, como situações de leitura e escrita de nomes, mencionando o que as crianças aprendem nessas situações, as expectativas de aprendizagens abordadas e, ainda, modelo de atividades – ler nomes dos colegas da classe, entre outras situações (SÃO PAULO, 2011b). O uso de material instrucional para definir ações curriculares marca a não participação do professor no desenvolvimento do currículo, cerceando seu poder de decisão tanto individual como coletiva, tornando-o um utilizador de propostas elaboradas por pessoas externas à unidade escolar. (MARCELO GARCIA, 1999).

E, quando nos referimos aos conteúdos dos componentes curriculares para o 1º ano e ao porquê de serem ensinados, os dados mostraram recorrências nas falas registradas em diferentes instrumentos em nosso estudo. Começando com as situações de ensino envolvendo a leitura e a escrita em Língua Portuguesa, em especial sobre produção textual, Margarida e Mariana narram que o motivo fundamental de ensinar esse conteúdo está em seu uso no dia a dia, e utilizam o mesmo fragmento extraído das expectativas de aprendizagem do Programa “Ler e Escrever”. Destacamos que Morgana enfatiza o ensino da ortografia nas produções textuais.

O trabalho com gêneros textuais é fundamental para a organização da prática de ensino de Língua Portuguesa e a professora estava desenvolvendo este conteúdo com o objetivo de propiciar a análise das características de organização, linguagem e funcionalidade de gêneros textuais. **(Mariana, narrativas CE de 22/04/11).**

Este conteúdo é ensinado em uma perspectiva reflexiva, problematizadora, para que as crianças possam vivenciar atividades que as levem a analisar reflexivamente as características do sistema de escrita alfabética e que possam auxiliá-los a aprender a aprender os três eixos de ensino que são necessários a escrita, leitura e oralidade. **(Mariana, narrativas SI de 23/03/11)**

A análise e reflexão sobre o sistema de escrita, através de diferentes gêneros textuais [...] fazem parte do 1º bimestre e tem como objetivo trabalhar com sistema alfabético da escrita, além da leitura que é indispensável nesta fase [...]. **(Margarida, narrativa do DR de 18/04/11).**

O trabalho com esse tipo de gênero é fundamental, pois considero importante que os alunos já saibam desde cedo a função social de cada texto para poder usá-lo nas mais variadas situações de seu cotidiano em todas as séries/anos, que seu objetivo é mostrar a importância de tipo de gênero aos seus alunos criando situações para que possam aprender significativamente. **(Margarida, narrativa do FC de 05/05/11).**

Os conteúdos elencados para o 1º ano têm o objetivo de trabalhar com sistema alfabético da escrita, além da leitura que é indispensável nesta fase. São realizadas sondagens a cada 2 meses para identificarmos as fases em que os alunos se encontram e assim oportunizar atividades que façam eles avançarem para compreender textos, utilizando diferentes estratégias de leitura, e produzir textos que possam circular em diferentes espaços sociais, atendendo a diferentes finalidades e destinatários. **(Margarida, narrativa do SI de 04/04/11).**

Este conteúdo é ensinado em uma perspectiva reflexiva, problematizadora, para que as crianças possam vivenciar atividades que as levem a analisar reflexivamente as características do sistema de escrita alfabética e, que possam auxiliá-los a aprender a aprender os três eixos de ensino que são necessários: a escrita, leitura e oralidade. [...] para compreender textos, utilizando diferentes estratégias de leitura, e produzir textos que possam circular em diferentes espaços sociais, atendendo a diferentes finalidades e destinatários. **(Mariana, narrativas da SI de 23/03/11).**

Em português, trabalhamos com ortografia, produção de texto [...]. Acredito que a criança só aprende a escrever escrevendo, então nas aulas de segunda procuro trabalhar uma ortografia na qual vou dando sequência a semana toda. Sei que a criança erra na hora da escrita então procuro proporcionar meios para que ela se familiarize com determinadas palavras. **(Morgana, narrativas do DR de 11/04/11)**

Para isso, Morgana, que trabalha a partir do nome das crianças e busca diferentes estratégias para que estas sejam desafiadas a pensar sobre o que falam e escrevem, aponta:

O nome próprio é um modelo estável de escrita. O trabalho com nomes informa as crianças sobre as letras, a quantidade, a posição e a ordem delas; permite o contato com diferentes sílabas e diferentes tamanhos de palavras, além de favorecer a aquisição da base alfabética. A importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da alfabetização está, sobretudo, na necessidade de o aluno identificar

e saber os nomes das letras/ “sons”. (**Morgana, narrativas do SI de 23/03/11**).

A criança necessita construir um repertório de ideias para poder escrever, e somos nós que lançamos questões referentes à produção de texto, como numa sequência de fatos, questionamos as crianças para que ele crie sua própria sequência de fatos para elaborar a história. (**Morgana, narrativas do FC de 29/04/11**).

Morgana, Margarida e Mariana expressam suas ideias referentes ao porquê de ensinar a linguagem da leitura e da escrita, considerando os objetivos traçados para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, a elaboração de frases e textos, com uma fundamental atenção à aprendizagem da linguagem escrita desde cedo, pois esta é uma ferramenta de inclusão social. (BRASIL, 2009). O estar no mundo, hoje, pressupõe a necessidade da comunicação tanto oral como escrita. E, nessa interação homem-mundo, outros conhecimentos são necessários, para além da Língua Portuguesa, como os saberes matemáticos, os das Ciências Naturais e Sociais. Com relação à Matemática, Mariana não explicitou o porquê de ensinar determinados conteúdos. Porém, Margarida e Morgana se referem aos conteúdos da Matemática como importantes para a resolução de problemas e o estabelecimento de relações, expressando-se assim:

As experiências iniciais são muito importantes neste longo processo, e cabe à escola ajudar na construção do pensamento matemático da criança. É através do cálculo que a criança realiza ações de acrescentar, agregar, segregar repartir relacionadas a operações, portanto é aprendido junto com a noção de número e a partir de jogos e situações problemas. O objetivo é desencadear a aprendizagem da Matemática e privilegiar os processos da investigação e do raciocínio. (**Morgana, narrativas do SI de 23/03/11**).

A Matemática e as outras áreas do conhecimento seguem os mesmos passos e também são trabalhadas interdisciplinarmente. As intervenções caracterizam boas situações de aprendizagem. Vejo que o ensino destes conteúdos enriquecem as habilidades das crianças e contribuem no processo de formação de cada aluno, para viver no mundo com atitude de cidadãos que enfrentarão as dificuldades com conhecimento. Além de estarem contemplados nas expectativas de aprendizagem do 1º ano, contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático dos alunos. Os jogos e o livro didático Linguagens da Matemática também promovem boas situações de aprendizagem aos alunos. Para valorizar de forma articulada a construção de conhecimento matemático e se proverem de situações

que lhes permitam iniciar o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos. **(Margarida, narrativa do SI de 04/04/11).**

Nas Ciências Sociais e Naturais, em que as expectativas de aprendizagens do Programa “Ler e Escrever” anunciam que englobam a História, Geografia e Ciências Naturais, sugerem que as unidades escolares devem privilegiar que os estudantes pensem e estabeleçam relações entre ambiente, seres vivos e os fenômenos naturais e sociais, numa perspectiva de valorização das diferenças entre os povos e de garantia do bem-estar de todos e de cuidado com o ambiente (SÃO PAULO, 2011 b). Margarida, Mariana e Morgana dizem que ensinam os conteúdos desses componentes curriculares para:

[...] que os alunos possam construir sua história no sentido social: pensando, agindo e sentindo. E, também fornecer subsídios para que se situem em seu lugar de vivência, bem como em se relacionar com outras pessoas e a natureza. **(Margarida, narrativa do SI de 04/04/11).**

Com a intenção de ajudar as crianças a observar, descrever, representar e construir explicações, mais próximo de suas práticas cotidianas (lugar, paisagem, espaço, território). Por exemplo, o seu percurso para a escola, diferenciando a cidade do campo, etc. Enfocando tudo de uma maneira dinâmica, estimulando as crianças a buscar conhecimentos para ampliar seus horizontes culturais. **(Mariana, narrativas da SI de 23/03/11).**

Em tempo de preservação, ensinar a observar as mudanças e permanências, que ocorrem no lugar onde as crianças vivem, é uma estratégia interessante para que elas percebam esse dinamismo. Apresentar situações significativas que dinamizem a estruturação do espaço que as crianças desenvolvem e para que adquiram um controle cada vez maior sobre suas ações e possam resolver problemas de natureza espacial e potencializar o desenvolvimento do seu pensamento geométrico. É um conteúdo que está vinculado ao cotidiano do aluno, de relevância no mundo em que vivemos. Além de estabelecer algumas relações entre o modo de vida de seu grupo e de outros, valorizando assim a construção do eu. Constatar a importância de conhecer o caminho para a escola; estabelecer relações espaciais. Para a criança conceituar meio ambiente; respeitando e preservando e reconhecer que o homem modifica o meio ambiente de acordo com suas necessidades. Dadas as transformações, a criança irá notar os diferentes tipos de moradias existentes ao seu redor. Trabalhando o mesmo campo semântico, a criança memoriza a escrita e também aprende a utilização corretas dos meios de comunicação e de transporte. Dar o real significado das datas trás a clareza do por que se comemora. **(Morgana, narrativas do SI de 23/03/11).**

Para que se aproxime das Ciências no seu –dia a dia, ou seja, do seu mundo real, tornando-a cada vez mais presente em suas vidas. Conhecimentos Sociais - Para que os alunos possam construir sua história no sentido social, pensando, agindo e sentindo. **(Margarida, narrativa do DR de 18/04/11).**

Para que aproximem as Ciências Naturais do seu dia a dia, ou seja, do seu mundo real, tornando-a cada vez mais presente e concreta. Para valorizar de forma articulada a construção de conhecimentos **sociais** se proverem de situações que lhes permitam iniciar o desenvolvimento dos conhecimentos sociais. **(Margarida, narrativas da SI de 04/04/11).**

Ensino estes conteúdos para que os alunos possam construir uma base sólida de noções, ideias, habilidades, conceitos e princípios científicos. **(Mariana, narrativas da SI de 23/03/11).**

É desenvolver a autoestima de nossos alunos promovendo atividades que permitam a compreensão da necessidade do bem estar com o corpo e a valorização do ser humano e também uma boa alimentação. Pois, através da lista que é do mesmo campo semântico, a criança adquiriu o hábito para ler e a facilidade em memorizar as letras e os sons e também se trabalha ortografia e algumas sílabas “complexas.” **(Morgana, narrativas do SI de 23/03/11).**

O porquê de ensinar determinado conteúdo e não outro está ligado intimamente com as questões curriculares do ensino, como a concepção de educação, de aprendizagem, de infância, da forma como os estudantes aprendem etc. Assim também, a escolha de conteúdos tem a ver com o conhecimento docente e com a gestão escolar (interna e externa). As relações de poder estão imbricadas nesse processo; nenhuma escolha é neutra e isenta do pessoal e do institucional dos envolvidos, pois que o planejamento se faz no decorrer de toda a atividade docente e não apenas antes, como um projeto a ser executado. E, quando o docente privilegia determinado conteúdo em detrimento de outro, no momento do planejamento do ensino, ele o faz, tendo como base os conhecimentos da docência, os quais utiliza para exercer sua profissão.

Nesse contexto, também outros fatores periféricos interferem, como a disponibilidade de recursos didáticos encontrados nas escolas. Referimo-nos a esses como periféricos porque são materiais que podem ou não apoiar o trabalho docente. O essencial, no processo de ensinar e aprender, está na relação que se estabelece entre o educando e o objeto de estudo, mediatizada pelas ações do professor. Contudo, as professoras falam disso como uma ferramenta que facilita o processo de ensino.

Conto também com a sala de informática que auxilia a utilização da mídia computador e internet (vídeos do *youtube* – contos de fadas). Ida semanal à biblioteca para realizar atividades de leitura, rádio para ouvirmos histórias e músicas trabalhadas em sala, DVD, TV e data show. **(Mariana, narrativas em DR de 18/04/11).**

Bons materiais, como os livros de literatura infantil, que as escolas recebem por meio do PNBE – programa Nacional Biblioteca da Escola – e por outros meios de aquisição; jornais, revistas, jogos pedagógicos, data show, TV, DVD, computadores, etc. O uso das obras complementares que ocupam lugar de destaque na organização do espaço e do tempo pedagógico. O uso de acervos de obras complementares, que ajudam os alunos a entrarem em contato com noções de modo lúdico e significativo. **(Mariana, narrativas da SI de 32/03/11).**

Penso que tenho como facilitadores uma gama de materiais a meu dispor, e as tecnologias como contribuintes ao processo (rádio, TV, vídeo, jornais, revistas, DVD, computadores...). Sinto que muitas vezes as maiores dificuldades estão relacionadas ao interesse de alguns alunos em aprender, salas numerosas e uma disponibilidade maior para preparar boas aulas, com objetivos claros e atividades que realmente venham a contribuir com o processo de aprendizagem das crianças. Não encontro dificuldades, apenas persisto no cuidado de preparar boas atividades, e o uso de acervos de obras complementares, que ajudam os alunos a entrarem em contato com noções de modo lúdico e significativo. Facilitadores: boas situações onde os jogos e as atividades concretas facilitam a aprendizagem. Facilitadores: materiais diversificados, como livros e revistas, vídeos da TV escola e outros específicos do tema a ser estudado. **(Margarida, narrativas da SI de 04/04/11).**

Não acredito que há dificuldade em ensinar este conteúdo. Levando-se a trabalhar com o mesmo o tempo necessário para que a criança adquira o conhecimento. **(Morgana, narrativas da SI de 23/03/11).**

A base de conhecimento referendada por Mizukami et al. (2002) e Shulman (1986, 1987) tem um pressuposto essencial – sucesso acadêmico dos estudantes, pois esses conhecimentos apoiam os professores durante seu trabalho e, principalmente, nas situações de desconforto, porque têm como meta a aprendizagem dos estudantes. Assim, os docentes lançam mão desses conhecimentos, que tornam mais fácil a aprendizagem dos conteúdos escolares, que ensinam e ainda oferecem respostas para os problemas do dia a dia em sala de aula.

O professor utiliza-se de seus conhecimentos para mediar a aprendizagens das crianças. Portanto, o que garante que o conteúdo foi aprendido está relacionado à prática pedagógica e, particularmente, aos instrumentos de avaliação. Porém, para definir o que vai ser avaliado, é preciso dominar o que foi ensinado. Assim, para Mariana, Margarida

e Morgana, os avanços dos estudantes estão em conexão com as expectativas de aprendizagem estabelecidas para o 1º ano. E, para expressar isso, elas assim se manifestam, a partir do que foi visualizado nos registros do diário reflexivo e do caso de ensino:

O que garante que ele foi aprendido será através do registro, da observação da evolução dos relatos e das atividades desenvolvidas no decorrer do processo. **(Mariana, narrativas do DR de 14/04/11).**

Proporia aos educandos a elaboração de um produto final, ou seja, a escrita para um público externo a sala de aula, pois quando se produz textos para interlocutores com os quais não se tem relações de grande familiaridade, são necessárias algumas definições, para se produzir algo que seja do interesse desse leitor. Enfim, definindo e explicitando antecipadamente, todas as condições de produção do texto, suas etapas de desenvolvimento, a forma de avaliação e a autoavaliação, com certeza estaria acompanhando e garantindo a aprendizagem dos educandos. **(Mariana, narrativas do CE de 22/04/11)**

As observações diárias realizadas pela professora em relação à mudança de comportamento dos alunos e suas atitudes e os avanços na aprendizagem dos mesmos. **(Margarida, narrativas do DR de 18/04/11)**

Depois trabalhamos com Matemática e eu iniciei a subtração com reserva, como era algo novo, explico várias vezes na lousa antes de dar no caderno, depois de muito tempo peço para que eles me expliquem, e não tem jeito há crianças que necessitam de uma atenção individual, procuro também ficar andando na sala para dar orientações e no final mando todos para fazer na lousa. Acho que é uma forma de avaliar se aprenderam ou não, usamos os recursos para contar como o material dourado e também realizo contas usando-o, para fazê-los compreender que a quantidade que está sendo modificada [...]. **(Morgana, narrativas do DR de 05/04/11).**

Deixá-los pensar uma forma de resolver o problema é permitir a aprendizagem. **(Morgana, narrativas DR de 08/04/11)**

Em matemática, observo se a criança está utilizando outros meios para chegar no resultado, se está entendendo a ordem numérica...Procuro observar nas atividades dadas na lousa, nas produções de texto, a sequência da história, procuro estar fixando a história com começo, meio e fim, dando ênfase no título, em matemática observar as soluções que eles encontraram para a atividade. **(Morgana, narrativas DR de 11/04/11).**

A temática dos convites, uma forma de verificar a aprendizagem é a troca do mesmo na sala ou com outra turma da escola, como também poderia explorar, fazendo convites para assistirem os jogos. **(Morgana, narrativas CE de 22/04/11)**

Como tenho o privilégio em trabalhar os dois períodos na mesma sala, assim que o período da manhã sai (11h50min), volto para sala para organizar o material, olho as atividades feitas, como hoje, que trabalhei a escrita individual ao final da aula, fui fazer as interferências para saber o quanto eles já estão conseguindo escrever e como estão pensando na forma de escrever, observando em que nível estão, no que preciso avançar com alguns que precisam mais de ajuda [...]. A partir de uma sondagem que faço individualmente deste o início do ano, vou avaliando a turma e me avaliando para saber que estratégia usar para que meu aluno avance nas hipóteses silábicas, este caderno é feito no final de cada mês para assim verificar o quanto ele avançou, acompanhando o desenvolvimento do aluno [...]. Procuo estar atenta aos erros cometidos e enxergá-los não como dificuldade e, sim, como hipótese em busca de um conceito, os erros passam a conduzir o diagnóstico e a direcionar as intervenções pedagógicas a cada caso. (Morgana, narrativas do FC de 28/10/10).

As narrativas de Morgana sobre a forma como verifica se o que foi ensinado foi aprendido são recorrentes, em diferentes dias de registros no diário reflexivo (DR), bem como no fórum com a formadora (FC). A professora tenta adequar seus conhecimentos na resolução de cada situação que acontece em sua sala e com os diferentes estudantes. E para Rinaldi (2012), isso implica em interrogar-se sobre o que esses fazem e pensam e como compreendem o que foi ensinado e ainda utilizar seu conhecimento para melhorar sua prática.

4.1 Aprendizagens potencializadoras dos processos de desenvolvimento profissional das professoras: buscando uma síntese

A partir dos referenciais de Shulman (1986, 1987), Mizukami (2004) e Mizukami et al. (2002), Rinaldi (2012), afirma que a formação docente se relaciona a diferentes fases da vida, como àquelas que antecedem a formação inicial, aos primeiros anos de carreira, ao desenvolvimento posterior. E ainda, a partir das observações realizadas quando estudantes. Nessa perspectiva, as necessidades formativas são modificadas em função da fase da carreira e do nível do desenvolvimento profissional em que se encontram os professores e de características mais específicas. Compreendendo, também, que a aprendizagem docente não se restringe aos espaços formais de formação, pois este aprende ensinando e também com seus pares.

Portanto, os processos de desenvolvimento das professoras Mariana, Margarida e Morgana estão em diferentes níveis, e não poderia ser de outra forma, pois esses

processos são carregados de elementos que compõem as dimensões pessoais, profissionais, sociais e culturais de cada uma delas. E os aspectos globais estão impregnados nas diferentes práticas sociais que acontecem no âmbito escolar. Um processo em que a reflexão na e sobre a ação tem papel preponderante, como uma possibilidade de consolidação de prática mais reflexiva para a formação de professores. (MIZUKAMI et al., 2002).

A professora Mariana, com 27 anos na docência, é quem tem menos atuação na turma do 1º. ano do Ensino Fundamental, sendo considerada experiente na profissão, mas principiante no trabalho com crianças de 6 anos.

E nessa condição se mostrou segura em alguns aspectos de conhecimento geral, como Projeto Político-Pedagógico, Proposta Curricular, formação docente, etc., os do contexto de atuação mais amplo. Mas, com relação ao conteúdo específico que trabalhava com as crianças, revelou pouco, pois sua preocupação se voltava para as expectativas de aprendizagem contidas no “Ler e Escrever”, porém deslocadas do estudante real de sua turma. Parecia-nos que narrava sobre todos os estudantes do 1º. ano da Escola e, até mesmo, da rede municipal de São Paulo. As preocupações mais singulares à turma não foram mencionadas. Talvez, o pouco tempo de contato direto com eles tenha feito com que ela não estivesse preparada para falar deles e com eles.

Mariana indica que a contribuição do curso para seu desenvolvimento profissional tem ligação com o processo de realização das tarefas, em que pode entender o “conhecimento como um processo de construção permanente de investigação da realidade”, porém essa construção não permite refletir sobre os dados reais de seus educandos. E ainda fala que o curso valorizou a prática, num processo em que lhe foi permitido o criar e recriar dessa e nessa prática, porém sua prática foi mais visualizada a partir de algumas frases prontas e de efeito “positivo” no meio educacional, parecendo um discurso elaborado para expor aos outros.

Podemos inferir que, para Mariana, uma profissional em final de carreira, o trabalho com as crianças de 6 anos, em sua primeira vez, foi carregado de muitas mudanças em seu fazer docente. Talvez por isso tenha preferido mostrar-se mais reservada com relação aos acontecimentos de sua turma (ensino-aprendizagem) e manifestar-se a partir de generalizações e informações mais gerais.

Margarida, passava por uma fase da docência idêntica à de Mariana: experiente na docência, mas iniciante na turma em que atuava em 2010. Mas, como o processo é singular, ela atribui um significado diferente, ao pensar sobre seu desenvolvimento

profissional e aprendizagem no curso. Suas expressões se voltam para execuções de ações mais bem pensadas, tendo como ênfase os objetivos projetados, principalmente com relação ao uso de alguns materiais didáticos em suas aulas, também levando em consideração a parceria com outros professores e a busca de outros referenciais na literatura da área. E, nesse pensar mais reflexivo, mostra indicativos de mudanças – repensar as atitudes praticadas com relação aos problemas e aos avanços das crianças, rever conceitos com relação ao conteúdo escolar ensinado, numa perspectiva de replanejamento das intervenções pedagógicas com que trabalha.

Essa professora deixou-se mostrar mais, durante a formação. As atividades formativas a aproximaram daquilo que fazia parte de seu contexto de atuação, especificamente de sua sala de aula. Suas narrativas contemplam expressões em que afirma que o curso possibilitou que mexesse com algumas “certezas pedagógicas”: primeiro por que ela era iniciante: desenvolvia pela primeira vez seu trabalho com esse grupo de estudantes e, segundo ela, deu abertura para isso. São certezas que foram sacudidas e não quebradas, mas podemos considerar como um sinal de mudança, mesmo que incipiente.

E, finalmente, Morgana era a mais experiente no trabalho com crianças de 6 anos, mas tinha menos tempo na docência que as outras. Isso fez com que se mostrasse, algumas vezes, mais tranquila com relação às situações de ensino a serem trabalhadas com seus estudantes, mas, nas discussões do conteúdo específico, anunciava algumas dificuldades. Ela demonstrava necessitar de apoio nos processos formativos mais específicos sobre alfabetização e letramento no 1º. ano do Ensino Fundamental. Contudo, as situações de ensino eram construídas a partir dos referenciais do conteúdo curricular singular e adequadas à faixa etária da turma; assim, essa tranquilidade também pode ser questionada, pois os diferentes tipos de conhecimentos da base da docência são construídos articuladamente, um implica no outro.

Ela também se mostrou confusa com relação aos conteúdos específicos da Matemática do 1º ano — até apontou que trabalhou com subtração com reserva com crianças de 6 anos — e ao dilema em ensinar conteúdo ou privilegiar o lúdico, como se o segundo não estivesse implicado no primeiro.

E, ao mesmo tempo em que se mostra perita em seguir guia curriculares, como o que estava utilizando, e até mesmo não necessitava de planejar o ensino a partir do contexto de sua turma, em dado momento revelou que, como não havia construído seu planejamento do ano, foi ver o do ano anterior com os colegas da escola.

Os significados aprendidos nas narrativas de Morgana mostram que a base de conhecimento do conteúdo específico precisa ser ampliada, mesmo em se tratando de uma professora com 9 anos de experiência no 1º ano. Talvez nem todos os anos tenham sido contabilizados como elementos de seu desenvolvimento profissional, com resultados em sua ação pedagógica.

As contribuições do curso para o desenvolvimento profissional de Mariana, Margarida e Morgana são visualizadas em diferentes níveis, pois podemos ver que, em alguns momentos, elas revelam em suas narrativas ações de maior impacto na prática pedagógica e, em outros, menores, como repensar determinada atividade, conteúdo, estratégia de trabalho, etc. Um indicativo que demonstra que o desenvolvimento profissional ocorre em uma dinâmica dialógica entre os aspectos de maior e menor amplitude, os quais os professores trabalham em seu dia a dia de sala de aula. E esses estão articulados à base de conhecimento da docência. Dessa maneira, são singulares a cada professora.

Mariana, Margarida e Morgana são professoras experientes, se pensarmos no tempo de docência, mas, em alguns momentos – dependendo de suas bases de conhecimentos –, mostram-se como principiantes na carreira. A questão “concepção de docente experiente” não pode ser vista como fechada numa linearidade, como se pôde observar nos significados compreendidos nas expressões dessas docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que a pesquisa com abordagem narrativa, como esta, não tenha a expectativa de propor soluções diretas a um determinado problema, tem forte ligação com o processo de busca e com a ideia de continuidade, conforme apregoam Clandinin e Connelly (2011). Contudo, o buscar está imbricado na ideia de que quem busca, busca algo e a alguém num determinado tempo/espaço. E neste momento queremos buscar indicativos de respostas a nossa questão de pesquisa, sem pensar em algo que está em fase de finalização, mas que pertence a um grupo de docentes e ao seu contexto de atuação, mediado pelo “eu” da pesquisadora.

Assim, pensamos que o registro das considerações finais é um processo de busca da síntese, mesmo que provisória, para o problema de pesquisa anunciado no começo da investigação. Uma volta ao início, com outros olhares e, até mesmo, para deixar alguns indicativos para serem pesquisados posteriormente. Contudo, em alguns momentos também parece ser um começo ou recomeço, no sentido de que, neste momento, a pesquisadora deixa transparecer uma melhor compreensão do objeto estudado e, talvez, julgue interessante estudá-lo sob essa nova perspectiva desde o início. Considerando que isso só será concretizado em estudos vindouros e que a ótica, nesta fase, está no entendimento daquilo que defendemos como a tese da investigação, para isso retomamos nossa questão principal da pesquisa: Quais os limites de um curso de formação docente *on-line* e suas contribuições para o processo de desenvolvimento profissional da docência? Apoiadas pelo objetivo central de analisar as contribuições e os limites de um curso de formação continuada *on-line* para o processo de desenvolvimento profissional de professores do 1º ano do Ensino Fundamental, pensamos nos específicos:

- Analisar as aprendizagens apontadas pelas docentes como potencializadoras de seu desenvolvimento profissional no curso de formação *on-line*.
- Identificar e compreender as dificuldades narradas pelas professoras durante o curso de formação *on-line* no exercício da profissão.

- Identificar e analisar a base de conhecimento que os professores indicam ser necessária para atuar com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

No processo de busca das respostas à problemática apresentada, analisamos as narrativas de três professoras experientes, registradas em um curso de formação continuada de docentes, na modalidade a distância. Contudo, mesmo sendo consideradas experientes, essas experiências na docência são diferenciadas em termos de tempo de atuação: Mariana tem menos de um ano, Margarida 1 e Morgana é quem tem mais tempo, 9 anos de atuação.

Numa perspectiva em que contribuições e limites estão sendo olhados a partir da ótica e das falas das professoras, ou seja, tomando por base o que elas nos informaram em diferentes instrumentos de coleta dos dados e em diferentes momentos do processo formativo, nossas interpretações têm base nas aprendizagens e nos dilemas, bem como nos conhecimentos docentes necessários para atuar no 1º ano do Ensino Fundamental apontados pelas professoras. Tais aprendizagens e dificuldades foram manifestadas mais especificadamente nos momentos de avaliação da formação: o relato da formação, construído após quatro meses de curso; o memorial reflexivo, ao final da formação e de nove meses de convívio virtual entre os participantes e a formadora; os conhecimentos sobre a base da docência em fóruns de discussão, caso de ensino, diário reflexivo; e, ainda, a síntese individual, quando das discussões sobre a base de conteúdos escolares para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação às aprendizagens docentes, as narrativas de Mariana, Margarida e Morgana mostraram que a reflexão sobre o contexto em que estavam atuando e os conteúdos voltados para o exercício de professores nos anos iniciais foram elementos referendados como importantes desse processo, em que foi possível observar as ações que estavam realizando com outros olhares, que coadunam com atitudes mais bem pensadas no momento planejar o ensino.

E, com relação aos conhecimentos docentes necessários para atuar no 1º ano do Ensino Fundamental, as docentes falam em conhecimentos dos conteúdos específicos, organizados a partir das expectativas de aprendizagens apontadas no material “Ler e Escrever”, do conhecimento do Projeto Político-Pedagógico e do currículo da escola. Referem também o domínio dos objetivos de ensino para a organização de estratégias adequadas no processo de planejar o que vai ser ensinado e a forma como vão ensiná-lo

para as crianças, com vistas à garantia de maior aprendizagem. Estratégias essas, em que a atitude investigativa, com relação ao tema em desenvolvimento, é contemplada. E ainda referendam o conhecimento da infância e o modo como a criança aprende como relevante o trabalho que realizam. Um conhecimento aliado a uma concepção com veio mais histórico e social, em que a criança é pensada como sujeito da aprendizagem e produtora de culturas infantis.

Como resultado da investigação, apontamos alguns aspectos anunciados pelas professoras, elementos destacados como contribuintes ao processo de desenvolvimento profissional das docentes:

- Conteúdo da formação contextualizado com o trabalho do docente em exercício nos anos iniciais
- *Feedbacks* durante todo o processo formativo — devolutivas
- Compartilhamento de experiências sobre alfabetização com professores de diferentes estados do Brasil, como uma possibilidade de repensar o modo de ensinar singular a cada profissional do ensino.
- Possibilidade de revisitar o papel inerente ao exercício da docência no 1º ano do Ensino Fundamental, num processo de estudo constante.
- Discussão dos conhecimentos que compõem a base da docência e que são necessários ao trabalho das professoras

Contudo, a adoção de um guia, como o “Ler e Escrever”, para definir ações curriculares nas escolas faz com que o processo de desenvolvimento profissional docente seja questionado, principalmente diante das possíveis contribuições de um curso de formação continuada que possam ser reveladas nesse momento, pois o poder de decisão do professor em suas ações cotidianas é diminuído por essa adoção, e o que mais aparecem são as linhas do programa. Assim, os significados apreendidos nas narrativas das docentes apontam para uma base de conhecimento em articulação com os conhecimentos proporcionados pelos referenciais do referido guia, mas isso não suaviza o querer aprender demonstrado pelas professoras. Porque essa base está permeada do ser professor, e não apenas dos conteúdos necessários para ser professor. Um processo que pode indicar a constituição do ser professor do 1º ano do Ensino Fundamental, especialmente com Mariana e Margarida, pois estão atuando pela primeira vez nessa

turma. O mesmo também com Morgana, pois os nove anos de atuação com crianças de 6 anos ainda não a fazem uma perita nesse trabalho.

As professoras se revelaram reprodutoras de um currículo exteriorizado, expresso nas linhas do “Ler e Escrever”. Também não podemos desconsiderar que tanto o docente é influenciado pelo currículo, como o currículo também o é pelo professor; dessa maneira, os dois se influenciam mutuamente, ou seja, as ações propostas no material “Ler e Escrever” podem ter modificado o trabalho das docentes, como também estas se reorganizaram durante sua utilização. Contudo, esse processo é singular para cada docente, e o grau de influência depende da base de conhecimento que já está consolidada e do tempo de experiência na carreira, além de outros fatores. Assim, podemos entender o currículo como um instrumento de formação docente que pode ampliar ou diminuir a autonomia do professor em seu trabalho. E neste caso, em especial, existe um processo de redução das ações de decisões sobre o currículo por parte das professoras. Estas não conceberam que deveriam ser os referenciais de seus trabalhos, mesmo sendo elas professoras experientes, e que a literatura sobre formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem docente sinaliza para professores que têm um conhecimento e ajuda a saber quando, por que e como utilizar uma gama de conhecimentos em determinada situação, como mostra Marcelo Garcia (2009), entre outros. Assim, quando um guia curricular é adotado por uma determinada rede de ensino, este pode colaborar para o cerceamento do trabalho docente, restando aos docentes a contestação, ora maior, ora menor, com adaptações e, até mesmo, transformações desse material, pois a luta é mais ampla e pode estar fora do contexto da sala de aula e até dos muros da escola – nos espaços coletivos da categoria –, locais organizados de lutas e de reivindicações da sociedade.

Contudo, não podemos deixar de considerar que o guia pode também ser um orientador dos trabalhos, principalmente, para professores com pouca atuação com crianças de 6 anos, como é o caso de Mariana e Margarida. É preciso ponderar, ainda, que os referenciais presentes no material do “Ler e Escrever” são atuais e característicos de uma educação mais inovadora e problematizadora; mas o modo de sua construção e adoção pode diminuir o papel criativo do professor.

Neste contexto complexo, os limites surgem, pois nenhum processo formativo é totalmente seguro em termos de efetividade em sua globalidade. Assim também, tem influência o contexto de atuação das professoras. A resolução de muitos dos aspectos apresentados não é de competência de um processo formativo como este por nós

desenvolvido, porém negá-los seria camuflar os conflitos dinâmicos existentes no ato de ensinar e de aprender de todo ser humano. O homem aprende na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, mediatizada pelo mundo; e essa relação está imersa pelo movimento não linear: a continuidade e a descontinuidade, o erro e o acerto e a facilidade e a dificuldade são constantes nesse processo. Portanto, desde elementos da própria estrutura do prédio escolar até a dificuldade em trabalhar algum conteúdo escolar apareceram nas narrativas das professoras.

- Escolas que organizam o trabalho educativo sem encontros coletivos para (re) definir os encaminhamentos do processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes.
- Insegurança com relação ao uso de apostilas, como algo novo, com os referenciais curriculares do governo do estado de São Paulo.
- Dificuldade emocional para trabalhar com datas especiais celebradas nas escolas.
- Espaço físico inadequado às crianças de 6 anos.
- Participação sem continuidade de alguns professores, diminuindo o diálogo nos trabalhos de grupo, por falta de tempo e por outras razões não reveladas ou, até mesmo, pela desistência.
- Insegurança no momento de realização das atividades do curso: o medo de errar e a vontade de acertar caminham juntos no processo de aprendizagem.
- Dificuldades ao trabalhar com alguns conteúdos do currículo do 1º ano.

O limite, em um curso de formação *on-line*, é consolidar a participação efetiva de todos durante a sua oferta. E assim, o desafio é organizar um ADA dinâmico e flexível, que mobilize o grupo a permanecer assíduo até o término da formação e a construir uma rede colaborativa, em que a relação formador e cursista seja de mais confiança e mais abertura em suas comunicações.

Os dados apresentados mostraram que ainda é necessário repensar as formas de organização dos espaços virtuais de aprendizagem docente. Os desafios da utilização de novas tecnologias da comunicação e informação, da construção de ambientes virtuais de aprendizagem docente a distância são inúmeros, principalmente para formadores

principiantes nessa modalidade, como o caso da formadora deste curso em destaque. Em se tratando de uma formadora com 28 anos de experiência na docência do Ensino Fundamental inicial, — cinco desses, aproximadamente, dedicados à formação docente presencial —, há que investir em novas formas de pensar o processo de ensino e aprendizagem e desaprender práticas, como afirma Mizukami (2009). Contudo, a experiência vivenciada nesta formação está sendo um começo profícuo.

Para a formadora em fase iniciante, muitos foram os momentos de desconforto, principalmente quando um grupo ia se distanciando e deixando de realizar as tarefas do curso. Esses dilemas fizeram-nos pensar que, no trabalho com pesquisa que envolva narrativas, não trabalhamos no espaço só com nossos participantes, mas também conosco mesmos. O ser professora e pesquisadora foi questionado naquele momento e, como diriam Clandinin e Connelly (2011), algumas das histórias da formadora se tornaram visíveis, mesmo que não tivessem sido para todos, mas, para a personagem em evidência, foram desveladas. Um momento crítico para a formadora aconteceu quando os cursistas estavam se ausentando do ADA e, conseqüentemente, não realizavam as atividades, mesmo diante das interferências dela por *e-mail*, mensagens e até por conversas, por telefone, com os professores; ou, ainda, mostrando suas inquietações, por *e-mail*, para a coordenadora do curso e para a orientadora desta investigação, sem resultado. Nessa circunstância, a formadora sentiu-se como uma pessoa que queria impor a participação no curso para os docentes, esquecendo-se de que essa era voluntária, por adesão. Foi uma fase em que ela pôde repensar sua atuação como professora e formadora, principalmente com relação a algumas atitudes mais impositivas.

Nesse entremeio dinâmico, as professoras experientes mostraram que contribuições de processos formativos de professores a distância são possíveis e ricos, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional. Assim, revelaram compreender que a profissão docente e o desenvolvimento profissional constituem elementos essenciais para garantir a qualidade da aprendizagem dos estudantes (MARCELO GARCIA, 2009). Apesar disso, poderão acontecer alterações nos processos de ensinar e aprender dessas professoras, pois a mudança pedagógica faz parte do quadro de desenvolvimento profissional da docência.

Mas esse processo é complexo e de difícil apreensão, pois alguns desses professores experientes podem se fechar mais sobre aquilo que fazem, pois se sentem seguros e não deixam que outro “adentre” em seus espaços. Talvez haja maior

“pertença”, “domínio” e a “sensação” de que não necessitam de apoio – reflexão em processos formativos, dados com maior visibilidade nas narrativas de Mariana. Porém, isso não foi objeto de nossa investigação naquele momento, mas pode servir como indagações para futuras pesquisas com docentes experientes.

Contudo, ressaltamos que as contribuições são singulares a cada professor e estão intimamente ligadas ao seu desenvolvimento profissional, pois não existe um único modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz para todas as escolas e, quiçá, a todos os docentes. Contudo, a base de conhecimento das professoras se mostrou articulada aos conhecimentos proporcionados pelos referenciais do Programa “Ler e Escrever” e de suas orientações curriculares adotados nas escolas do Estado de São Paulo. Porém, o desenvolvimento profissional tem diferentes formas em diferentes contextos, mas uma base de conhecimento sólida e flexível é essencial para que o professor atue em suas salas de aulas, intervindo em diferentes situações de ensino e aprendizagem, bem como com diferentes aprendizes em contextos diversos. A base está construída a partir de inúmeras formas e durante toda a vida profissional. E está entrelaçada ao querer singular de cada professor. E, ainda, os processos formativos constituem-se como um dos elementos que compõem o quadro de desenvolvimento profissional de professores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; SILVA, Maria da Graça Moreira. Políticas de educação e comunicação no Brasil: o *design* didático e a autoria na construção de narrativas curriculares na docência *online*. In: SILVA, Marco (Org.). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 2012.
- ALONSO, K. Morosov; NEDER, Maria L. Cavalli; PRETI, Oreste. **Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau, através da modalidade de Educação a Distância**. Cuiabá: IE/UFMT, 1993.
- _____. A Educação a Distância no Brasil: a busca da identidade. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p.57-74.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo; VIEIRA, Vânia M. de O.; LONGAREZI, Andrea Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., Caxambu. **Anais...** Caxambú, 2009.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação - Dossiê**, Porto Alegre, v.33, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, abril. 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. In: MILL, Daniel R. Silva; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.
- BORBA, M.C.; MALHEIROS, A.P.S.; ZULATTO, R.B.A. Educação a Distância online. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação – Cedes, Campinas, ano 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a02v2274.pdf> Acesso em: 29 set. 2009.

BOUVIER-MOLLO, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade** – Cedes, Campinas, v.26, n.91, p. 391-403, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12 ago. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 13 set. 2012.

_____. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 20 set. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**. De 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. MEC. Ensino Fundamental de nove anos. Orientações gerais. Brasília, 2004. Disponível em: http://sites.aticascipione.com.br/aprendendo/pdf/9anos_orient_gerais.pdf Acesso em: out. 2008.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº. 5622**, de 12 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/decreto/D5622compilado.htm. Acesso em: 02 set. 2009.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm Acesso em: 20 out. 2012.

_____. MEC. Ensino Fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: out. 2012.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. Orientações para o trabalho com a linguagem

escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº. 7690**, de 02 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. 2012 Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1031158/decreto-7690-12> Acesso em: 24 set. 2012.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez. 2001.

CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Editora Porto, 2003.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução do grupo de pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: Teacher and researchers engaged in conversation and professional development. **American Educational Research Journal**, n. 33, v. 1, 1996.

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

CORSINO, Patricia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL/MEC. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: out. 2012.

CUNHA, Maria Isabel. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1-2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 fev. 2009.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EVANGELISTA, Maria Olinda; SHIROMA, Eneida. Profissionalização. Da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Editora Porto, 2003.

FERREIRA, Fernando Ilídio. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In: **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Editora Porto, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FLORES, Maria A.; SIMÃO, Ana M. V.; RAJALA, Raimo; TORNBORG, Aki. Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Lisboa: Pedagogo, 2009. (Coleção educação e formação).

FREITAS, helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

FUSARI, J. C. Formação contínua dos educadores na escola e outras instituições. In: BRUNO, E. B.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf> Acesso em; 20 set. 2009.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008^a. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. A eaD e a formação de professores. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2008, Caxambu. **Anais...** 2008b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-4137--Res.pdf> Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa colaborativa. In: MARIN, Alda J.; GIOVANNI, Luciana M.; GUARNIERI, Maria Regina. **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara, São Paulo: Junqueira Marin; São Paulo, SP: FAPESP, 2009.

GIOVANI, Luciana Maria. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa colaborativa. In: MARIN, Alda J.; GIOVANNI, Luciana M.; GUARNIERI, Maria Regina. **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara, São Paulo: Junqueira Marin; São Paulo, SP: FAPESP, 2009.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fase da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n.8, p.23-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=23>. Acesso em: 23 out. 2012.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: out. 2012.

HERNECK, Heloisa R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IBERMÓN, Francisco. Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p.31-42, maio 2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/18/62>. Acesso em: 20 out. 2010.

IMAGEM, do ambiente de um curso na plataforma *Moodle*. **Portal dos Professores**. Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br> Acesso em: 20 nov. 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

KELCHTERMANS, Geert. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Lisboa: Pedago, 2009. (Coleção educação e formação).

KORTHAGEN, Fred. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Lisboa: Pedago, 2009. (Coleção educação e formação).

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: out. 2012.

LEAL, Henrique Paulo. **A educação física no ciclo II do ensino fundamental:** refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2011 185f. Disponível em: http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4183a Acesso em: 23 set. 2012.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C.; MORAIS, Artur Gomes. Letramento e alfabetização: Pensando a prática pedagógica. In: BRASIL/MEC. **Ensino Fundamental de nove anos.** Orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: out. 2012.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C.; MORAIS, Artur Gomes. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BRASIL/MEC. **Ensino Fundamental de nove anos.** Orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: out. 2012.

LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância:** temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LONGHINI, Marcos D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, V.13, n.2, p.241-253, 2008.

LOUGHRAN, John. A construção do conhecimento e o aprender sobre o ensino. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores:** contextos e perspectivas. Lisboa: Pedago, 2009. (Coleção educação e formação).

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n.08, p. 07-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 18 out. 2011.

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

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p. 51-57, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel Leite (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação** – Centro de Educação, Santa Maria, v. 29, n.02, p.33-49, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>. Acesso em: 25 nov. 2009.

_____. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-CURRICULUM**, São Paulo, v.1, n.1, dez.-jul., 2005-2006, p. 1-18. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso em; 15 set. 2011.

_____. Educação a distância: aprendizagens e desaprendizagens. In: ZAMBELLO, Sheila de (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Filomena Arruda; MIZUKAMI, Maria da Graça. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, Maria da Graça; REALI, Aline Maria (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL/MEC. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: out. 2012.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL/MEC. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: out. 2012.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões. **A educação a distância no contexto educacional brasileiro**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2006.

OLIVEIRA- FORMOZINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional de professores. In: FORMOZINHO, João (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação e Linguagem**, São Paulo, Universidade Metodista de São Paulo, v. 13, n.21, p. 153-174, jan.-jun, 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php> Acesso em: 12 nov. 2012.

PEDRINO, Mariana Cristina. Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2009. 107f.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores** - pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PONTE, João Pedro da; SANTOS, Leonor. A formação contínua de professores a distância com foco nas investigações matemáticas: o papel da reflexão e da colaboração. In: COSTA, Fernando Albuquerque; ALTA, Helena; VISEU, Sofia (Org.). **As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O desenvolvimento de um modelo “construtivo colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de experiência. **Cadernos Cedex**, n. 36, p. 65-76, 1995.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Coord.). **Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção e avaliação**. 2009. 39f. Projeto de pesquisa/CNPq – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Portal dos professores da UFSCar; um espaço virtual de desenvolvimento profissional da docência. In: CAMPOS A. H.; SOUZA, M. H. A. de O. (Org.). **Formação de professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos nas licenciaturas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

RIBAS, Marina Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de; ALONSO, Myrtes. Formação continuada de professor e mudança na prática pedagógica. In: QUELUZ, Ana; ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2000.

RINALDI, Renta Portela. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa on-line**. 2009. 231f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2009.

RINALDI, Renata Portela; DAL-FORNO, Joseane P.; REALI, Aline M. de M. Rodrigues. Programa de desenvolvimento profissional online para formadores em início de carreira na educação básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5708--Int.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2009.

RODRIGUES, Marilce da Costa Campos. **Os indicadores de desenvolvimento profissional de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas**

redes públicas municipais brasileiras. 2009. 21f. Projeto de pesquisa – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos.

RODRIGUES, Marilce da Costa Campos; REALI, Aline M. de Medeiros Rodrigues. The teacher's portal of the federal university of San Carlos/brazil: reflections on a project-research training for teachers. In: 4th International Conference on Education and New Learning Technologies. 4, 2012, Barcelona. **EDULEARN12 Proceedings...** Barcelona, Spain, 2012, p. 4747-4751.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Programa Ler e Escrever.** Apresentação. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O> Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. Secretaria de Educação. **Programa Ler e Escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º. ano. São Paulo: FDE, 2011a. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O> Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. Secretaria de Educação. **Programa Ler e Escrever:** coletânea de atividades – 1º. ano. São Paulo: FDE, 2011b. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O> Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. Secretaria de Educação. **Resolução SE/86.** São Paulo. Diário Oficial, Poder Executivo – seção I de 21 de dezembro de 2007. P.23 Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>

SARAIVA, Terezinha. **Educação a distância no Brasil:** lições da história. **Em Aberto,** Brasília, ano 16, n.70. abr./jun. 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. 2002. Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf Acesso em; 15 ago. 2012.

SATHLER, Luciano. Referenciais de qualidade para a Educação superior a distância: desafios de uma caminhada regulatória. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu,** v.5. n.17, jul. 2008.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza. **Ensayo: Centro de Estudios Públicos,** n. 83, 2001. Disponível em; www.cepchile.cl/dms/.../rev83_shulman.pdf Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado** – Universidade de Granada, v. 09, n. 02, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> Acesso em; 15 set. 2012.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Educational Review**, Harvard, n.1, v. 57, p. 1-22, 1987.

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

SILVA, Danitza Dianderas da. **Construção dos conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2008. 168f.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga; FLORES, Maria Assunção; MORGADO, José Carlos; FORTE, Ana Maria; ALMEIDA, Teresa Fragoso de. Formação de Professores em contextos colaborativos: um projecto de investigação em curso. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v.1, n.8, p. 61-74, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em: 10 maio 2009.

VALENTE, José Armando. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância. In: MILL, Daniel R. Silva; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

ZEICHNER, kenneth. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, kenneth (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A - FICHA DE INSCRIÇÃO

Ficha de inscrição

Curso de formação: A docência nos anos iniciais do ensino Fundamental: refletindo sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão

❖ **Dados pessoais**

Nome completo (sem abreviar)*:

Sexo feminino masculino

CPF*:

RG*:

Data de nascimento:

Endereço residencial completo*

Rua: Nº. apto

Cidade: Cep

Número de telefone*: (código / número)

Número de celular: (código / número)

E-mail*:

*** Campo de preenchimento obrigatório**

❖ **Dados profissionais:**

1. Escola em que leciona:

Período:

2. Turma em que está trabalhando no Ensino Fundamental – Anos iniciais

1º. Ano 2º. Ano 3º. Ano do 1º.ciclo

1ª. Série 2ª. Série

3. Tempo de atuação como docente

- a) Na turma:
- b) Na rede:
- c) Na escola:
- d) Na docência:

❖ Escolaridade

1. Preencha o quadro da forma mais completa possível.

Nível de Escolaridade	<i>Curso frequentado</i>	Instituição em que cursou / cidade	Ano de ingresso	Ano de conclusão
Ensino Médio				
Ensino Superior				
Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>): Especialização				
Pós-Graduação (<i>stricto sensu</i>) - Mestrado				
Pós-Graduação (<i>stricto sensu</i>) - Doutorado				

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Termo de compromisso de participação no curso de formação-investigação

Eu
 portador (a) do R.G. _____ CPF _____ residente no endereço
 Rua/Av _____ n° _____
 Bairro _____ Complemento _____ Cidade _____
 Estado _____, professor (a) atuando na turma _____ da Escola
 com vínculo () efetivo ou () contrato temporário, participarei
 na qualidade de Professor(a) participante, do **curso** denominado “A docência nos anos
 iniciais do ensino Fundamental: refletindo sobre a base de conhecimento para o
 exercício da profissão”, desenvolvido sob a responsabilidade da Prof^ª. Dra. Aline Maria
 de Medeiros Rodrigues Reali, do Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de
 Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos
 (DME/CECH/UFSCar), e da estudante-pesquisadora Prof^ª. Ms. Marilce da Costa
 Campos Rodrigues, com a duração mínima de seis meses, durante o período de
 setembro/2010 a abril/2011, num total de 120 horas, recebendo, ao final das atividades e
 tendo atendido a todas as exigências relativas à participação no referido programa,
 Certificado de Participação expedido pelo Portal dos Professores/UFSCar.

É assim, mesmo? Torna-se declarado, no presente Termo de Compromisso, declaro
 estar ciente de que:

1. o curso “A docência nos anos iniciais do ensino Fundamental: refletindo sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão”, inscrito na (PROEXT/UFSCar), faz parte de um projeto de pesquisa de doutorado “Os indicadores de desenvolvimento profissional de professores que atuam nos anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental em escolas públicas”, que está vinculada ao projeto: “Indicadores de Desenvolvimento Profissional da Docência: construção e avaliação”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, sob orientação da Prof^ª. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali do Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos;
2. estou participando do curso voluntariamente e na condição de professor-participante;
3. terei que realizar o curso de acordo com as orientações disponíveis em sua sala na plataforma *moodle*;

4. o curso se baseia no sigilo de informações quanto a nome de escolas e estudantes; quanto à identidade dos professores(as) participantes e a correspondência trocada entre os participantes e os profissionais da Universidade, bem como aos fatos descritos. Assim sendo, deverei agir no ambiente de acordo com tais padrões ético-profissionais.
5. terei que acessar o curso na plataforma *moodle* por, no mínimo, quatro horas semanais, sendo de minha total responsabilidade obter acesso a um computador com conexão à internet, em local de livre escolha;
6. na medida do possível, as atividades propostas durante o curso poderão ser flexibilizadas e adaptadas às necessidades individuais e à situação de trabalho do(a) participante;
7. Serei desligado (a) se:
 - a) for constatado que não exerço atividade docente no ensino regular para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
 - b) forem constatadas irregularidades no desenvolvimento das atividades propostas durante a realização do curso;
 - c) me referir de modo ofensivo ou utilizando expressões de baixo calão aos outros(as) cursistas e à responsável pelo curso;
 - d) apresentar sucessivos atrasos na entrega (*on-line*, via plataforma *moodle*) das atividades exigidas para a concretização do curso (participação em fóruns, atividades individuais *on-line* e *off-line*), sem entrar em contato com a responsável ou sem uma explicação plausível;
 - e) ficar mais de duas semanas sem acessar a página do curso e não me comunicar com a responsável por ele;

Para efetuar a minha participação no curso “A docência nos anos iniciais do ensino Fundamental: refletindo sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão”, terei que enviar pelo correio este termo de compromisso e o consentimento livre esclarecido.

Nome completo e Assinatura

Local e data:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Responsável pela pesquisa

Ms. Marilce da Costa Campos Rodrigues
Pesquisadora

APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO DA FORMAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi escolhido para participar do curso “A docência nos anos iniciais do ensino Fundamental: refletindo sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão”, que é parte da pesquisa: Os indicadores de desenvolvimento profissional de professores que atuam nos anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental em escolas pública, que está inserida no Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional (PROEX/UFSCar).

Instituição: Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos (DME/CECH/UFSCar), sob responsabilidade da Prof^ª. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e da estudante-pesquisadora Prof^ª. Ms. Marilce da Costa Campos Rodrigues, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Objetivo da investigação: Construir e avaliar indicadores de desenvolvimento profissional da docência com professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas.

A formação-investigação: O curso será desenvolvido totalmente a distância, via internet, na plataforma *moodle*, com acesso a partir do Portal dos Professores, e tem como base o modelo construtivo-colaborativo de pesquisa e intervenção. O curso, dirigido a professores dos anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental que atuam em escolas públicas, é denominado “A docência nos anos iniciais do ensino Fundamental: refletindo sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão” e tem como objetivo contribuir no processo de desenvolvimento profissional dos professores e das professoras, possibilitando reflexões sobre experiências de ensino e aprendizagem em seus contextos de atuações, tendo como referências os indicadores para a construção da base de conhecimento dos alunos e alunas e, conseqüentemente, a base para o exercício da docência. Será certificado pelo Portal dos Professores/UFSCar.

Procedimentos adotados na formação e na coleta de dados: As comunicações entre pesquisadores e professores (as)-participantes serão realizadas no ambiente *on-line* da plataforma *moodle*, a partir Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br). Serão utilizados, para desenvolvimento das atividades do curso e sua investigação:

- Questionário inicial para coleta de informações dos professores (as) – participantes sobre suas características expectativas, conhecimentos prévios etc.
- Enquete *on-line* (sempre que necessário).
- Narrativas de diferentes naturezas sobre aspectos referentes à base de conhecimento das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da docência e ao modelo de curso proposto (virtual e a distância).
- Indicação de bibliografia para temas específicos.
- Questionamentos que levem ao professor (a) à reflexão e à construção de possíveis respostas às suas dificuldades.
- Construção de experiências de ensino e de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento profissional dos docentes.

- Instrumentos avaliativos da formação, como registro reflexivo sobre a aprendizagem individual dos cursistas e memorial reflexivo docente.
- Outros procedimentos que se fizerem necessários, de acordo com anuência dos participantes.

Sobre a participação na pesquisa:

É imprescindível:

- Ser professor(a) em exercício nos anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental em escolas públicas.
- Ter acesso a computador e plena conexão à Internet, além de conhecimentos básicos no uso de ferramentas de comunicação e navegação.
- Ter disponibilidade para participar do estudo durante, no mínimo, 7 meses, a partir do início do curso (perfazendo um total de 120 horas, com participação semanal de no mínimo 4 horas) e acessar o ambiente no Portal dos Professores da UFSCar, ao menos duas vezes na semana, para evitar a perda de prazos para o envio de atividades.
- Realizar todas as atividades propostas em todos os ciclos inicialmente estabelecidos.
- Entregar as atividades solicitadas dentro do prazo estabelecido.
- Participar dos fóruns de discussão com, no mínimo, três (3) contribuições significativas (análise e reflexão sobre o tema tratado).
- Utilizar exclusivamente a ferramenta de comunicação apresentada no ambiente do curso, salvo em casos excepcionais e esporádicos, quando não seja possível o acesso à Internet ou, ainda, em casos de necessidade urgente de comunicação.
- Realizar as atividades de avaliação do curso estabelecidas em comum acordo com a pesquisadora responsável pela condução do programa.
- Ter acesso a esclarecimentos, antes e durante o curso do programa/pesquisa, sobre os procedimentos metodológicos adotados pelo ambiente virtual de aprendizagem.
- Aceitar todos os termos contidos neste documento.

Participação voluntária: Os(as) professores(as) participarão do curso-investigação de forma voluntária, podendo cancelar sua concordância com o termo de consentimento do programa/pesquisa em qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo à pesquisadora ou à UFSCar.

Sobre o tratamento das informações

Dados de identificação e conteúdo das comunicações: Os dados de identificação dos sujeitos ficarão armazenados em papel ou em mídia digital (CD-ROM ou disco flexível) e no banco de dados da ferramenta de comunicação utilizada. O conteúdo das comunicações ficará armazenado no banco de dados da ferramenta de comunicação utilizada e em cópias de segurança em mídia digital.

Sigilo das informações e privacidade: O acesso à ferramenta de comunicação será feito via senha individual, e a transmissão de dados será realizada por meio de protocolo de comunicação seguro (criptografado).

Divulgação dos resultados da pesquisa: A divulgação dos resultados e dos dados da pesquisa será feita em ambientes acadêmicos (de forma oral, impressa ou digital), sempre mantendo ocultas as informações que possam levar à identificação dos participantes da pesquisa.

Sobre os benefícios:

- O principal benefício consiste na possibilidade de a pesquisa viabilizar aos docentes momentos de formação continuada que possam contribuir em seu processo de desenvolvimento profissional.

- Possibilitar momentos de discussões sobre sua prática docente e seu contexto de atuação: reflexão na e sobre a prática pedagógica.
- Participação de atividades em um ambiente virtual de aprendizagem da UFSCar.

Sobre os riscos

- No caso de falhas nos sistemas dos computadores pessoais, nos provedores de acesso ou no servidor *web* que possam vir a impossibilitar momentaneamente ou permanentemente a comunicação entre pesquisadoras e formador, é indicado que se estabeleça contato via telefone com a pesquisadora e os professores (as).
- Apesar de medidas de segurança ser utilizadas, o sistema utilizado não é totalmente imune à invasão de terceiros (*hackers*).
- Em casos de dificuldade que não possa ser resolvida via Internet, as pesquisadoras responsáveis irão sugerir estratégia de solução/minimização do problema.
- Acontecimentos locais podem influenciar o andamento do curso, sem o conhecimento da outra parte envolvida. Nesse caso, os sujeitos devem informar os acontecimentos locais significativos que impeçam ou dificultem o desenvolvimento das atividades.
- Devido à falta de indicadores adicionais (tom de voz, expressão facial e outros), problemas de entendimento no que for escrito e no que for abordado podem ocorrer. Caso ocorram dúvidas quanto ao entendimento das mensagens, o emissor deve ser contatado, a fim de esclarecer o que foi escrito. Todas as formas de expressão via texto são encorajadas para um melhor entendimento do registro escrito (usar texto em negrito, letras maiúsculas, *emoticons* etc.).
- Pode ocorrer que mensagens de algum(a) cursista, nas interações virtuais, durante as comunicações com a mentora do curso ou com outros (as) colegas, saiam do padrão das regras de netiqueta utilizadas no meio virtual. Dependendo do grau e da forma como ocorreu o fato, a questão pode ser resolvida com a intervenção dos responsáveis pela pesquisa ou mesmo do grupo envolvido. A utilização do termo de compromisso da formação e as formas de interação entre mentora-pesquisadora e cursistas podem minimizar isso, possibilitando a criação de um ambiente prazeroso de aprendizagem, cuja base de relacionamento será estabelecida pela confiança; pela solidariedade; pela troca mútua; pela tranquilidade; etc. A formadora-pesquisadora será a responsável pelo bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

Declaração

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios de participar da pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSCar, que funciona da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luís, km 235, Caixa Postal 676, CEP 13565-905, São Carlos, SP, Brasil, fone: (16) 33518110, endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

(CIDADE), (DATA)

(NOME COMPLETO e ASSINATURA)

RG:

CPF:

Endereço residencial completo:

Telefone:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Responsável pela pesquisa

Profª. Ms. Marilce da Costa Campos Rodrigues
Pesquisadora

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO INICIAL

QUESTIONÁRIO INICIAL – Professora Margarida

1. O que influenciou você a escolher esta turma, na qual atua este ano?

Na verdade eu não escolhi o ano em que eu estou ministrando aula este ano de 2010. A sala é atribuída pela direção da escola.

2. Quando iniciou essa atividade procurou/recebeu algum tipo de apoio ou formação?

Desde o ano passado, estou trabalhando com 1º ano. No início lemos algumas orientações sobre a implantação do ensino de 9 anos. Eu particularmente procurei algumas orientações com colegas de profissão, mas foi com o passar dos dias que fui formulando minhas aulas.

3. Você discute com alguém sobre seu trabalho com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Com quem? Por quê? Com que frequência?

Com a direção e a coordenação da escola as vezes. Com colegas um pouco mais. Procuro trocar informações com colegas de trabalho de outras escolas, sempre que sinto necessidade.

4. Existe Horário de Horas Atividades (individual e coletivo) em sua escola?

Sim. Toda segunda-feira.

a. O que é desenvolvido nesse horário?

Há um momento de estudo com algumas reflexões, mas a maioria do tempo é tomado por assuntos burocráticos.

b. Como é a participação dos(as) professores(as)?

Considero boa na escola que trabalho. As colegas se envolvem em discussões quando estas ocorrem.

c. E a sua participação nessa atividade?

Boa também, pois estou sempre aberta à sugestões e troca de experiências.

d. Atualmente, quais são suas maiores dificuldades na escola?

A escola que trabalho é boa. Considero uma dificuldade pra mim não trocar experiências com a colega da tarde. O mesmo acontecendo no ano anterior, pois não havia troca entre nós.

5. Os pais de seus estudantes costumam vir à escola? Para quê? Com que frequência? Conversam com você ou com a equipe gestora? O que eles mais falam?

Sim. Muitos em reuniões de pais, ou em momentos que são chamados. Acredito que venham para saber sobre seus filhos, pelo menos falo pelos meus alunos. Conversam sim, sobre o comportamento da criança mas nunca sobre a aprendizagem dos mesmos. A direção da escola é muito presente e colabora apoiando os professores com se faz necessário. As vezes ouvimos que é muita lição, que não dá tempo de fazer o dever de casa, justificam ausências entre outros.

QUESTIONÁRIO INICIAL – Professora Morgana

1. O que influenciou você a escolher esta turma, na qual atua este ano?

Como eu dobro na rede municipal, e tenho a oportunidade de lecionar na mesma escola nos dois períodos resolvi trabalhar este ano no início da alfabetização.

2. Quando iniciou essa atividade procurou/recebeu algum tipo de apoio ou formação?

Sempre procuro ir atrás de quem já trabalhou ou buscar ajuda em atividades de alunos que já fizeram o primeiro ano, minhas colegas apoiaram muito ,pois prefiro trabalhar com os menores.

3. Você discute com alguém sobre seu trabalho com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Com quem? Por quê? Com que frequência?

4. Existe Horário de Horas Atividades (individual e coletivo) em sua escola?

Estamos fazendo um curso do Mec no horário de htpc,tempo para as atividades é realizado nas aulas extras .

- a. O que é desenvolvido nesse horário?

Como na minha escola eu e minhas colegas de trabalho, trocamos muitas atividades e dialogamos sempre a respeito do desenvolvimento das salas,no horário do htpc realizamos o curso do Proinfo

b. Como é a participação dos(as) professores(as)?

Nos damos muito bem, todas trazem ideias sobre as atividades ,partilhamos as coisas que dão certo e também as que não dão,e como trabalho nos dois periodos na mesma escola, consigo auxiliar e trocar ideias com todas.

c. E a sua participação nessa atividade?

Como já relatei, acredito que o trabalho em equipe numa escola flui bastante se houver respeito e etica entre todos.

d. Atualmente, quais são suas maiores dificuldades na escola?

Por ser uma escola pequena onde tem somente duas salas de ensino fundamental e o restante é educação infantil, a maior dificuldade é sem duvida o espaço físico,e com relação a sala gostaria de ter apoio com o meu aluno de inclusão,pois o que eu sei, foi porque eu busquei na internet ou com os colegas que já trabalharam com ele.O que eu quero dizer é que, será que o que eu estou fazendo é o certo?

5. Os pais de seus estudantes costumam vir à escola? Para quê? Com que frequência? Conversam com você ou com a equipe gestora? O que eles mais falam?

Em geral sim,pois alguns buscam e as vezes perguntam sobre seu filho o desenvolvimento ou comportamento ou como na educação infantil onde as vezes os pais pedem para que conversamos com seus filhos a respeito do comportamento deles em casa,pois eu acredito que qdo vc passa segurança para os pais eles te veem como um auxiliador na educação deles e na parte pedagógica eles estão vendo que a aprendizagem está acontecendo, então nas reuniões de pais procuro reladar e mostrar aos pais o desenvolvimento do seu filho.

QUESTIONÁRIO INICIAL – Professora Mariana

1. O que influenciou você a escolher esta turma, na qual atua este ano?

Não escolhi a turma que estou atuando este ano. A sala de 1º ano e a do nível II, me foram atribuídas de acordo com meu perfil de alfabetizadora.

2. Quando iniciou essa atividade procurou/recebeu algum tipo de apoio ou formação?

Sim. Procurei apoio com as colegas de trabalho e, estamos recebendo formação no decorrer do ano letivo. Mesmo assim, quando li sobre este curso me interessei e me inscrevi para participar e buscar novos conhecimentos para serem aplicados.

3. Você discute com alguém sobre seu trabalho com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Com quem? Por quê? Com que frequência?

Sim. Com as colegas de trabalho, com a coordenação e direção.

4. Existe Horário de Horas Atividades (individual e coletivo) em sua escola?

Sim.

a. O que é desenvolvido nesse horário?

Trocas de experiências, recados, capacitações,...

b. Como é a participação dos(as) professores(as)?

São participativas, principalmente nas trocas de experiências e atividades.

c. E a sua participação nessa atividade?

Procuro sempre estar envolvida com os acontecimentos, opinando e recebendo informações que são aprofundados e utilizados nomeu dia a dia.

d. Atualmente, quais são suas maiores dificuldades na escola?

Não há dificuldades preocupantes, a não ser de que todos os alunos sejam alfabetizados com sucesso até o final do ano.

5. Os pais de seus estudantes costumam vir à escola? Para quê? Com que frequência? Conversam com você ou com a equipe gestora? O que eles mais falam?

Sim. A participação dos pais é ótima, pois além das reuniões de pais bimestrais, podemos contar com eles quando necessário. Conversam com a professora e equipe gestora.

APÊNDICE E- Caso de ensino: Nada melhor que um dia atrás do outro em uma sala de aula

Caso de ensino

Nada melhor que um dia atrás do outro em uma sala de aula!¹⁸

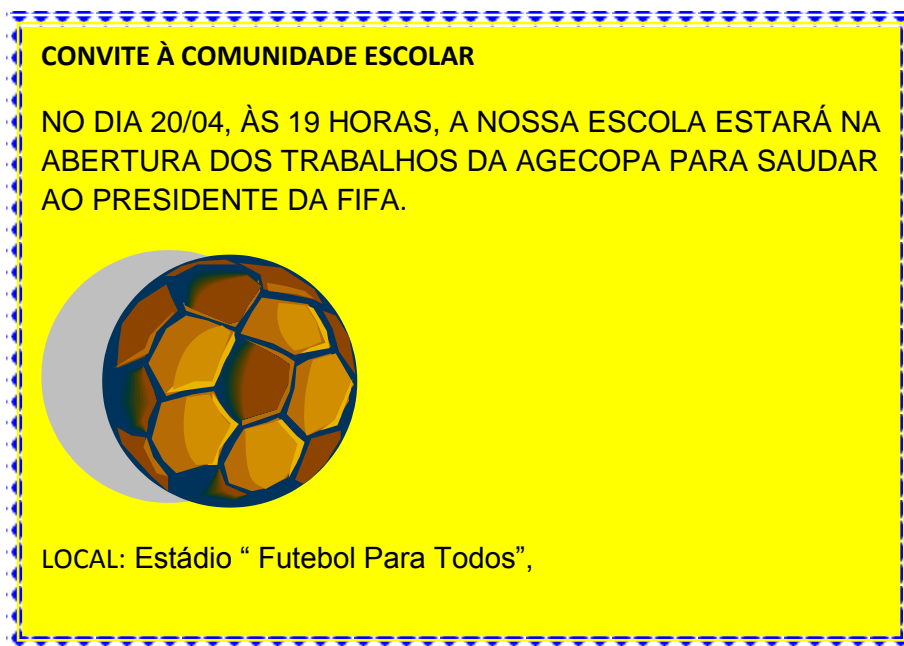
Sou professora Fernanda e atuo no Ensino Fundamental, trabalhando em uma turma do 3º ano na rede pública municipal de Liberlândia. Tenho 26 anos de magistério, desses, vinte são dedicados às crianças de 6 a 8 anos. Já estava pensando em aposentar quando veio a mudança da lei... A idade também, agora, é contada. E como comecei a trabalhar cedo ... Ainda faltam alguns anos. Porém, não me queixo, pois sou realizada com aquilo que faço e sempre procuro estar em formação.

Neste ano estou participando do curso PRÓ LETRAMENTO ofertado pelo MEC e viabilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Liberlândia. Faço esse curso nos horários destinados aos planejamentos e estudos – HA (horas atividades) –, em outras regiões do Brasil denominado de HTPC, uma vez por mês, das 7 às 11 horas. Da minha escola, poucos estão participando da formação. Somente eu e mais uma professora.

Mas hoje quero contar para você sobre como estou trabalhando em minha turma de 3º ano. Meus estudantes têm em média 8 anos, a maioria está dentro da correspondência idade-ano de escolarização esperada. Tenho 30 estudantes, o número máximo, previsto pela normativa da SME em nossa cidade.

Hoje vou começar a trabalhar com a temática da Copa do Mundo. Um assunto escolhido pelo grupo de professores da nossa Unidade Escolar, pois nosso município será uma das subsedes desse evento no Brasil. A primeira sinalização foi dada pela coordenadora pedagógica, ao afixar um cartaz, anunciando que o presidente da FIFA visitaria Liberlândia, nesta semana, para vistoriar as obras, e nossa escola foi convidada a recepcioná-lo em sua chegada, quando irá participar dos trabalhos da AGE COPA – um comitê criado para agilizar as obras de infraestrutura do evento em nossa cidade. O corredor da escola está toda decorado com bandeirinhas em verde e amarelo e, depois, cada turma irá decorar sua sala. O cartaz que a coordenadora produziu dizia:

¹⁸ Texto escrito para o curso de formação continuada: A docência nos anos iniciais do ensino Fundamental: Refletindo sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão, oferecido pela UFSCar/Portal dos professores. De autoria da professora Marilce da Costa Campos Rodrigues.



Aproveitei este cartaz para iniciar minha aula, pois nesta semana estou trabalhando com gêneros textuais, começando com convites e bilhetes. Então, convidei os estudantes para ir ao pátio e observar as informações contidas nesse cartaz. Atentamos para o que estava escrito, qual tipo de letra, a quem era destinado, quem escreveu, qual mensagem transmitia, a figura da bola, etc. E voltamos a nossa sala de aula.

Logo que todos estavam acomodados uma garotinha, a Isabella, perguntou-me:

- *Professora Fernanda, por que a nossa escola foi convidada para este evento?*

Porém, eu não sabia. E agora o que falar! Pensei...

- *Isabella, eu não sei bem o porquê, mas acredito que deve ser por que nossa escola é muito bem conceituada na região e tem um IDEB acima da média do estado – de 4,2.*

Ela olhou-me e fez uma carinha que não entendeu nada e disse: *Hum!*

Na hora eu nem me toquei que ela não devia saber o que era IDEB e, muito menos, que o estado nosso tem uma média de 4,2. “Que besteira eu fiz”, pensei. Mas ela ficou quieta... Não questionou mais... O assunto morreu. E também tocou a música que anunciava o início do intervalo, eram 9 horas.

- *Vamos construir um convite para a família de vocês – propus, na sequência, logo depois do término do recreio – mas antes vamos ver o que precisa ter em um convite.*

A partir da exploração do cartaz do pátio, fomos dialogando com as crianças e elencando o que não poderia faltar em nosso convite. O Carlos, um de meus estudantes, ficou responsável pela anotação no quadro. Depois da lista pronta, lemos e verificamos se ainda era possível a inclusão de mais algum item, o grupo achou que não. A listagem estava completa.

Então cada estudante começou a escrever seu convite. Uns utilizaram somente a linguagem verbal e outros aliam a verbal e não verbal...

Logo na sequência tocou uma música, anunciando que a aula acabara... Já eram 11 horas. E eu nem vi as horas passarem. Que bom! Isso foi um indicativo de que minha aula agradou às crianças e a mim, mas eu nem a concluí.

Fica para amanhã, pois nada melhor que um dia atrás do outro em sala de aula.

1- Neste texto, a professora Fernanda descreve um dia de trabalho com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, mas poderia ser uma turma da 2ª série do EF de oito anos. Procure identificar, pela leitura do texto, quais são os conhecimentos que a professora Fernanda possui sobre ensino, aprendizagem, professor, aluno e planejamento. Cite trechos do texto para justificar sua resposta. Em seguida, escreva quais são suas ideias sobre ensino, aprendizagem, professor, aluno e planejamento em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2- A professora Fernanda não conseguiu concluir sua aula (daquele dia) em tempo. Se você estivesse no lugar dela como faria isso? Mostre sua proposta de conclusão dessa aula.

3- Se você fosse Fernanda, o que realizaria para acompanhar a aprendizagem das crianças? O que poderia garantir se esse conteúdo foi aprendido pelos estudantes? Demonstre.

4- Por que a professora Fernanda está trabalhando com esse conteúdo em sua turma? Qual o objetivo? Dê sua opinião.

5- Esse conteúdo poderia ser trabalhado de outra forma? Como e por quê?

6- Identifique quais conhecimentos ela utilizou para ensinar esse conteúdo para seus estudantes. E, se você fosse ministrar essa aula, quais conhecimentos utilizaria? Justifique sua resposta.

7- Para dar continuidade à exploração do tema COPA DO MUNDO na sala de aula da professora Fernanda, quais conteúdos você proporia que ela trabalhasse em alfabetização e linguagem, Matemática, Ciências naturais e conhecimentos sociais? E quais seriam as articulações que você realizaria para vincular o conteúdo – gênero textual – com esses conteúdos que você está propondo no momento? Demonstre como seriam seus futuros dias – um atrás de outro –, se fosse a docente dessa turma. E quais conhecimentos ela deveria utilizar para ensinar esses conteúdos proposto por você? Por que os docentes dos anos iniciais devem aprender isso? Como isso pode ser realizado?

APÊNDICE F - Respostas ao caso das professoras colaboradoras da pesquisa

1 – Professora Mariana

A professora Fernanda, apesar de seus anos de experiência e de estar se aperfeiçoando, não tem claro a relação sobre ensino-aprendizagem, professor-aluno e planejamento, pois, ao trabalhar sobre a temática Copa do Mundo, assunto escolhido pelo grupo de professoras da Unidade Escolar, sabendo que seu município será uma das subdesdes desse evento no Brasil, considero que a professora primeiramente teria que esboçar o seu planejamento quanto à temática em questão juntamente com sua equipe escolar e procurar estar por dentro das atividades que seriam desenvolvidas com sua turma. Portanto, faltou planejamento, pois nem mesmo a professora sabia do motivo de se trabalhar com a temática e foi evasiva ao responder quando questionada por sua aluna. Se ela tivesse planejado saberia como sair dessa situação, como por exemplo, propondo que poderiam estar descobrindo junto o motivo de sua escola ter sido escolhida para este evento. Ao trabalharmos com os anos iniciais, devemos ter o planejamento como um instrumento de fato; ou seja, como um meio de organizar o trabalho e contribuir para o aprendizado dos alunos, onde os objetivos, conteúdos, atividades e propostas de avaliação sejam traçados por área do conhecimento, no ciclo e nas respectivas séries/anos, considerando o diagnóstico feito em cada classe, bem como o planejamento da rotina semanal da sua sala; e que tudo seja planejado coletivamente. Sendo assim, com um projeto curricular elaborado e desenvolvido de forma compartilhada, estaremos garantindo a realização de todas as atividades necessárias para avaliarmos nossa prática pedagógica de acordo com as necessidades identificadas.

Com a não conclusão da aula, mais uma vez demonstra que não houve um planejamento adequado, para a atividade proposta de acordo com sua turma. A atividade poderia ser proposta em etapas: observação, discussão e sistematização. Notamos que, de início a professora procedeu corretamente, quanto ao item observação e discussão. No entanto, para a sistematização faltou tempo hábil, pois a escrita demanda tempo e reflexão sobre o sistema de escrita. Sendo assim, proporia aos educandos a elaboração de um produto final, ou seja, a escrita para um público externo a sala de aula, pois, quando se produz textos para interlocutores com os quais não se tem relações de grande familiaridade, são necessárias algumas definições, para se produzir algo que seja do interesse desse leitor. Enfim, definindo e explicitando antecipadamente todas as condições de produção do texto, suas etapas de desenvolvimento, a forma de avaliação e a autoavaliação, com certeza estaria acompanhando e garantindo a aprendizagem dos educandos. O trabalho com gêneros textuais é fundamental para a organização da prática de ensino de Língua Portuguesa, e a professora estava desenvolvendo este conteúdo com o objetivo de propiciar a análise das características de organização, linguagem e funcionalidade de gêneros textuais. Poderia ser trabalhado de maneira interdisciplinar, tendo o professor como mediador, uma vez que produzir textos é uma atividade complexa e cabe a nós, educadores, proporcionar intervenções que os estimulem para as descobertas sobre os usos e funções da língua escrita. Em relação aos conhecimentos, a professora utilizou os conhecimentos adquiridos e os expressos no cartaz elaborado pela coordenadora. Mas, se eu fosse ministrar esta aula, a iniciaria na roda de conversa com os educandos, propondo questionamentos que buscam ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual envolvido, permitindo e incentivando a participação de todos, para que haja o desenvolvimento de diversas habilidades e empreender as ações

necessárias para resolver a situação. Dando continuidade à exploração do tema, proporia que ela trabalhasse em Alfabetização e linguagem, tipos de textos e a progressão em que aparecem e as práticas de linguagem trabalhadas e concepções de ensino-aprendizagem; Matemática, tratamento da informação; Ciências naturais conscientização e preservação do meio ambiente; e Conhecimentos sociais, a função social dos gêneros textuais. As articulações seriam com a produção textual, tomadas como objeto de ensino, investigativo, reflexivo e construtivo, bem como em propiciar aos educandos a perceberem através de seu uso no cotidiano, como se organizam e qual sua função nas diferentes situações.

2 – Professora Margarida

1- Neste texto, a professora Fernanda descreve um dia de trabalho com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, mas poderia ser uma turma da 2ª série do EF de 8 anos. Procure identificar, pela leitura do texto, quais são os conhecimentos que a professora Fernanda possui sobre ensino, aprendizagem, professor, aluno e planejamento. Cite trechos do texto para justificar sua resposta. Em seguida, escreva quais são suas idéias sobre ensino, aprendizagem, professor, aluno e planejamento em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A professora Fernanda apesar de seus anos de experiência e de estar se capacitando, ainda não tem muito clara a relação sobre ensino-aprendizagem, professor-aluno e planejamento. Percebe-se que, ao trabalhar sobre a temática Copa do Mundo, penso que ela teria fazer um minucioso planejamento, até mesmo com as colegas de trabalho, para depois desenvolver o trabalho. Acredito ter faltado planejamento, pois, ao responder a pergunta da aluna, não sabia o que responder, perdendo com isso a oportunidade de desenvolver uma série de questionamentos aos alunos, convidando-os a responder ou descobrir juntos como a escola foi escolhida para receber o evento esportivo.

2- A professora Fernanda não conseguiu concluir sua aula (daquele dia) em tempo. Se você estivesse no lugar dela como faria isso? Mostre sua proposta de conclusão dessa aula.

Porque faltou planejamento para a atividade proposta de acordo com sua turma. Nota-se que, de início, a professora procedeu corretamente, quanto ao item observação e discussão, visto que, quando os alunos são convidados a escrever para que seu texto tenha uma função social, os alunos precisam de um tempo hábil, o que não ocorreu. Nos anos iniciais, nós, professores, somos os escribas das crianças, então pediria a eles que fossem ditando através de seus conhecimentos prévios, depois de uma boa conversa e de levantamento de outros tipos de textos (gênero convite) com eles.

3- Se você fosse a Fernanda, o que realizaria para acompanhar a aprendizagem das crianças? O que poderia garantir que esse conteúdo foi aprendido pelos estudantes? Demonstre.

Trabalharia como os alunos divididos em grupos onde eles pudessem se familiarizar com esse tipo de gênero, colocando à disposição dos mesmos outras situações que envolvessem a escrita de um convite (modelos), mostrando assim sua função social (convidar alguém par algo que irá acontecer), mostrando todas as etapas para sua elaboração. Lançaria um desafio ao grupo. Elaboração de um convite para o grande acontecimento da escola.

4- Por que a professora Fernanda está trabalhando com esse conteúdo em sua turma? Qual o objetivo? Dê sua opinião.

O trabalho com esse tipo de gênero é fundamental em todas as séries/anos, e seu objetivo é mostrar a importância desse tipo de gênero aos seus alunos, criando situações para que possam aprender significativamente.

5- Esse conteúdo poderia ser trabalhado de outra forma? Como e Por quê?

Poderia, sim, de uma maneira mais prazerosa, onde os alunos pudessem atuar participando ativamente da atividade, desde a pesquisa sobre o tipo de texto e sua importância, daí numa roda da conversa eles poderiam expor suas informações através de uma pesquisa realizada anteriormente.

6- Identifique quais conhecimentos ela utilizou para ensinar esse conteúdo para seus estudantes. E, se você fosse ministrar esta aula, quais conhecimentos utilizaria? Justifique sua resposta.

Apenas utilizou-se dos conteúdos, ou seja, informações descritas no cartaz elaborado pela coordenadora da escola.

Utilizaria os conhecimentos prévios dos meus alunos, trabalharia com uma pesquisa em sala de aula e faria o trabalho em grupo. Estudaria muito antes de trabalhar o tema, e poderia me apoiar no material utilizado pela rede.

7- Para dar continuidade à exploração do tema COPA DO MUNDO na sala de aula da professora Fernanda, quais conteúdos você proporia que ela trabalhasse em alfabetização e linguagem, Matemática, Ciências naturais e conhecimentos sociais? E quais seriam as articulações que você realizaria para vincular o conteúdo – gênero textual – com esses conteúdos que você está propondo no momento? Demonstre como seria seus futuros dias – um atrás de outro – se fosse a docente desta turma. E quais conhecimentos ela deveria utilizar para ensinar esses conteúdos proposto por você? Por que os docentes dos anos iniciais devem aprender isso? Como isso pode ser realizado?

Acredito que trabalharia de forma interdisciplinar, onde as outras disciplinas poderiam estar envolvidas, e o trabalho realizado sempre buscando uma contextualização do tema; não perdendo o foco, sua verdadeira função no contexto social; mostrando sua contribuição na vida dos alunos; convidando a produzirem outros tipos de convite, nas mais diferentes situações da sala de aula.

Coloco-me à disposição para discutirmos mais sobre o assunto.

Um abraço.

3 – Professora Morgana

1- Nota-se que a professora, por ter alguns anos do magistério, gosta de se reciclar e aprender, principalmente por que ela demonstra que quer acompanhar a evolução do ensino. O curso ofertado pelo MEC exige uma disciplina que notamos que, muitas vezes, alguns professores não querem aprender, porque talvez acham que já sabem de tudo. O professor que está aberto a novos conhecimentos e tenta mudar para melhor, planeja suas aulas, transformando-as numa deliciosa aprendizagem, e é isso que buscamos: transmitir conhecimentos aos nossos alunos para que sejam capazes de ser transformadores de opiniões.

2 - Recolheria os bilhetes iniciados, fecharia a aula, dizendo que continuaríamos no dia seguinte com novidades.

3- A temática dos convites, uma forma de verificar a aprendizagem é a troca do mesmo na sala ou com outra turma da escola, como também poderia explorar, fazendo convites para assistirem os jogos.

4- Por ser uma turma de 3 ° ano, a professora quer verificar se a criança é capaz de identificar o assunto de que trata um texto e de dizer como ele é abordado.

5- Ela poderia explorar alguns modelos de convites primeiro, deixá-los a par da diversidade deles, trabalhando estruturação e segmentação, para que eles percebam o modo de redigir.

6- A professora, por saber que teria que trabalhar com o tema Copa, aliando com aquilo que já tinha em mente na parte textual, aproveitou sabiamente o Cartaz exposto na escola, para empregar uma linguagem de acordo com a finalidade do convite a ser elaborado. Acho que eu gostaria de aliar convites com contos de fadas, fazendo um intercâmbio com as aulas de inglês, informática e educação física, já que a escola toda está inserida no projeto.

8- Como o tema é Copa do Mundo, sabemos que participam vários países divididos em grupos; aliando as aulas de educação física, uma gincana interclasses seria interessante, cada sala seria um determinado país da Copa e assim fecharia o foco de aprendizagem, pois somente poderia explorar aquele país em todas as áreas, como a localização, um pouco da história do país, a cultura dele; em matemática, trabalhar com a moeda (conhecimento), quem são os jogadores; em português, a culinária, tradições.

Poderia fazer uma apresentação das danças típicas e culinária, e para isso os convites seriam feitos na aula de informática; e, nas aulas de inglês, a *teacher* ensinaria a pronúncia correta das palavras ou dos temas estudados.

Um bom planejamento, aliado com uma boa equipe, transforma um tema num grande aprendizado; além da diversidade de países que estão sendo estudados, os conhecimentos adquiridos por todos não serão facilmente esquecidos.

APÊNDICE G - ROTEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DO RELATO DA FORMAÇÃO

Roteiro para a construção do relato

Cada cursista apresentará seus registros reflexivos das aprendizagens (relatos da formação) em forma de um texto, detalhando:

- O que aprendi e o que poderia ter aprendido.
- O conteúdo da formação ajudou-me a refletir sobre a docência?
- Como e por que as interações com os colegas do grupo, de diferentes regiões do Brasil, ajudaram em minha aprendizagem.
- Dificuldades e facilidade no AVA.
- O que deu certo e por quê? etc.
- Sugestões.

APÊNDICE H - REGISTRO DAS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA

1 – Professora Mariana

“Para aprender são necessários dois personagens, o ensinante e o aprendente e um vínculo que se estabelece entre ambos.”

(Fernandez, 1991)

Ao procurar caminhos para alcançar um ensino e educação de qualidade, aprendi que teoria e prática é que aproximam o pensar do viver. E isso implica em processo de busca, reflexão, descoberta e construção do conhecimento, onde as mídias disponíveis são selecionadas de acordo com os objetivos e seu uso articulado, de maneira que os novos desafios do educador consistem em aceitar o diferente, conviver com a pluralidade do conhecimento e, principalmente, valorizar o que já sabemos. Com essas informações já consolidadas, consegui fazer uso do AVA sem dificuldades.

Hoje o educador tem que buscar e pesquisar, e essa prática pedagógica é uma forma de conceber educação que o envolve principalmente com as tecnologias disponíveis e as interações que se estabelecem nesse ambiente de aprendizagem.

Sendo assim, o conteúdo da formação ajudou-me a refletir sobre a docência. Onde a atuação do educador e seu bom senso, subsidiado por teorias educacionais e trocas de experiências (formadora/cursistas) sustentam a minha prática pedagógica, para propiciar aos meus educandos uma nova forma de aprender. E alcançar um ensino e educação de qualidade permeada pela intencionalidade com sabor nos fazeres reconstruídos e resgatando o que foi vivido, fazendo o movimento: inovação, reflexão da ação, reconstrução da ação, para permear as práticas de forma contextualizada com o tempo presente do aprendiz, trazendo para o aprendente o direito de viver uma escola de qualidade.

Quanto às interações com os colegas do grupo, de diferentes regiões do Brasil, ajudaram e muito na minha aprendizagem, pois pude vivenciar momentos significativos, que propiciaram refletir as relações no âmbito de ensino-aprendizagem de cada realidade. Trocas essas onde poderíamos ter aprendido muito mais. Mas que não foram possíveis devido a alguns imprevistos por parte de alguns cursistas.

Acredito que a busca para adquirir novas competências para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental de maneira mais eficiente é o que deu certo. E vai florescer cada vez mais no próprio curso de formação, pois, ao refletir sobre a PPP da escola pude perceber o quanto é importante estar envolvida desde sua elaboração para poder desenvolver um bom trabalho pedagógico junto aos nossos educandos. Enfim, ao desenvolver as tarefas obtive novos olhares para entender o conhecimento como um processo de construção permanente e investigação da realidade.

Olhar esse que contempla nossa reflexão sobre as práticas numa ação que se reconstrói a cada nova descoberta, materializando-as numa metodologia investigativa e interativa tanto para o educando quanto para o educador.

Não tenho sugestões, apenas considero que devemos nos posicionar na situação de alunos para aprender a aprender e aprimorarmos nossos conhecimentos por vontade própria para fazer a diferença.

4 – Professora Margarida

✚ O que aprendi e o que poderia ter aprendido.

Fazendo uma boa revisão após esse período de caminhada no curso, sinto-me preparada para pontuar algumas questões:

- aprender é um exercício que devemos realizar todos os dias, então posso garantir que estou aprendendo muito com o curso. Atuo no ensino fundamental há dois anos como docente, mas tenho experiências anteriores desde a sua implantação na rede (como gestora de escola), e sempre senti necessidade de buscar algo mais específico sobre o tema. As reflexões até agora propostas contribuíram com a minha prática em sala de aula, promovendo o repensar das ações e os materiais utilizados para atingir os objetivos elencados para a realização das mesmas. Como o curso ainda não acabou, sei que vou poder aprender muito mais.

✚ O conteúdo da formação ajudou-me a refletir sobre a docência.

Essa reflexão na docência é o que falta, a meu ver, aos profissionais que atuam na educação nos diferentes anos e séries. Quando você para repensar a sua prática em sala de aula, ouvindo outros colegas, buscando informações acertadas, lendo sobre diversos autores, pesquisando e procurando cursos que possam contribuir com isso, com certeza você estará fazendo a diferença na vida escolar de seus alunos, enquanto eles estiverem sob sua responsabilidade, e é isso que falta hoje nas nossas escolas, professores que realmente amem o que fazem e que se dediquem ao sucesso de seus alunos.

✚ Como e por que as interações com os colegas do grupo, de diferentes regiões do Brasil, ajudaram em minha aprendizagem.

É certo que toda troca bem realizada traz consigo bons momentos de aprendizagem. Sinto que durante esse percurso houve bons momentos de troca entre nós, cursistas, e que essa interação bem mediada oportunizou uma troca rica de materiais utilizados por colegas em toda parte do Brasil. É legal saber que colegas que estão a quilômetros de distância utilizam o mesmo material que você, mesmo estando em outros estados. Você também acaba conhecendo outras realidades, se sensibiliza com dificuldades que algumas pessoas passam e tudo isso é aprendido. Pra mim está sendo ótimo.

✚ Dificuldades e facilidade no AVA.

Não tive até o momento nenhuma dificuldade no Ava. Sempre acessei sem nenhum problema, leio todos os textos disponibilizados, recebo recados, tenho um *feedback* legal com a formadora e as cursistas, está tudo dando muito certo.

✚ O que deu certo e por quê? etc.

Posso dizer que o curso em si tem dado muito certo. Mesmo tendo alguns probleminhas nas semanas anteriores em relação a colegas que estavam com dificuldades (fator tempo), não tenho nada que oponha contra o mesmo. Ressalto, sim, sua contribuição ao aprimoramento da prática de nós, cursistas, em sala de aula.

✚ Sugestões.

Sugiro que sempre que professoras da Universidade tenham a oportunidade de disponibilizar cursos que venham contribuir com a formação continuada dos educadores o façam, será um prazer participar como aluna e contribuir com a experiência de sala de aula.

3- Professora Morgana

Nenhum professor pode dizer que está formado, estamos sempre em profunda formação em aprendizagem, “eu tive uma formação básica, mas estou sempre aprendendo”.

Aprendi a observar, compartilhar experiências, a tirar dúvidas quanto à alfabetização, perceber que todos têm a mesma ansiedade em se tratando desta profissão que é tão prazerosa, porém exige muito de nós.

Ninguém dá o que não tem; ser professor é saber que temos que estar antenados, ao entrar numa sala de aula, o professor deveria saber o que pretende desencadear, precisamos ser formados para transmitir o saber.

Aprendemos muito uns com os outros, achei importante quando dava uma devolutiva a algumas colegas nos fóruns ou vice-versa, também observava que os mesmos anseios que eu passo, elas também sentem e o carinho com que somos tratadas, isso mostra que estamos buscando o mesmo objetivo, a construção do saber.

A importância de hoje em dia em estudar a distância faz com que você seja organizado em relação ao tempo, é se disciplinar; não tive dificuldades em acessar, pois gosto de estudar e mexer em computador.

Para mim, o que mais deu certo foi o fato de ter conseguido a vaga para fazer este curso, acredito ter sido a última a ser chamada. E está sendo muito importante trocar experiências.

“O tempo não destruirá um professor dedicado e entregue a uma paixão que é a arte de ensinar. O professor constrói o futuro, o profeta prevê o futuro. E termino tudo vale a pena, se a alma não é pequena.” (César Nunes).

APÊNDICE I - ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO MEMORIAL DA FORMAÇÃO

Orientações para a construção do memorial da formação

Escreva seu memorial reflexivo (um texto), abordando os seguintes itens:

- Aprendizagens ao longo do curso

Desempenho no curso, considerando: o tempo que dedicou ao programa, o desejo pelo conhecimento, as atitudes frente às dificuldades encontradas, as atividades, os *feedbacks* recebidos, a influência no seu trabalho como professor(a), o contexto escolar etc.

- O curso

O que você mais gostou e não gostou e os por quês. Dificuldades/problemas [comunicação, compreensão, ou outras] para participar do curso. Recursos utilizados no curso. Atendimento às expectativas. Analise as contribuições do curso para o exercício da docência onde atua, considerando suas expectativas iniciais, aprendizagens, dificuldades e superações ao longo dessa experiência. Tempo suposto para cada atividade e o tempo utilizado de fato.

- O conteúdo abordado

Avalie os conteúdos trabalhados no curso e a contribuição destes para o exercício de sua prática pedagógica como docente nos anos iniciais. Avalie o relato das experiências em diário realizado no módulo 4, a sua importância/contribuição para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

- Trabalho da formadora
- Sugestões

APÊNDICE J - MEMORIAL REFLEXIVO DAS COLABORADORAS DA INVESTIGAÇÃO

1 – Professora Mariana

Ao refletir sobre as aprendizagens ao longo do curso, considero como satisfatório para o meu processo ensino-aprendizagem, pois procurei dedicar-me ao programa diariamente, aliando permanentemente teoria e prática. Bem como, incorporando as aprendizagens adquiridas colaborativamente e os processos investigativos na construção do conhecimento.

Foi muito bom interagir com os colegas e a formadora, trocar experiências e reviver alguns papéis sobre o exercício da docência na vida cotidiana, compreender a construção da base do conhecimento, descobrir como participar mais efetivamente desse processo e, como inseri-lo na prática profissional visando à qualidade educacional.

Em relação às atividades, aproveitei ao máximo esses momentos para aprender e ensinar, uma vez que sempre estive aberta tanto para contribuir quanto receber, num processo de formação colaborativa e participativa. Enfim, fizeram parte do contexto, como colaboradoras da reflexão e sanaram quaisquer dificuldades.

O curso valorizou a prática como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise, dentre outros momentos que permitiram criar e recriar a prática. Os *feedbacks* foram recebidos, compreendendo um percurso de acompanhamento formativo, com grande significado, propiciando olhares diferenciados para a sala de aula. Sendo assim, o curso contribuiu e muito para que as minhas expectativas iniciais em relação ao curso fossem atingidas. O trabalho da tutora foi importante, atuante e como um norte para condução do grupo.

2 – Professora Margarida

As aprendizagens

Aprendizagens ao longo do curso

Desempenho no curso, considerando: o tempo que dedicou ao programa, o desejo pelo conhecimento, as atitudes frente às dificuldades encontradas, as atividades, os *feedbacks* recebidos, a influência no seu trabalho como professor(a), o contexto escolar etc.

Quanto às aprendizagens durante o curso, considero-as de grande valia para o meu desempenho em sala de aula. Durante todo o percurso do curso pude fazer reflexões que puderam contribuir para que eu repensasse minhas atitudes frente aos problemas bem como aos avanços dos meus alunos.

Procurei dedicar-me o máximo possível ao curso, mas, como mencionado em outros momentos, tenho uma carga diária de aulas de 10 horas, o que limitou um pouco minha contribuição maior ao curso. Sempre gostei muito de atualizar-me e procuro realizar meus cursos com vontade, pois o aprimoramento é uma condição indispensável ao educador hoje. Minhas atitudes mudaram frente às dificuldades encontradas, onde

procurei pensar mais antes de resolver qualquer uma delas, com mais conhecimento, é claro. As atividades baseadas no dia a dia do professor fizeram parte integrante do nosso contexto como colaboradores da reflexão. Muito boas por sinal. Os *feedbacks*, sempre na hora certa e com grande significado, oportunizando assim um novo olhar para a sala de aula.

Considero que, durante o realizar de cada uma delas, pude, além de refletir, desenvolver atitudes que me possibilitaram uma nova forma de agir com meus alunos, sendo assim de grande valia.

O curso

O que você mais gostou e não gostou e os por quês

Dificuldades/problemas [comunicação, compreensão, ou outras] para participar do curso

Recursos utilizados no curso

Penso que o curso veio como parceiro e colaborador ativo no contexto da minha sala de aula, levantando novas hipóteses com os alunos e melhorando minha prática como educadora. Gostei muito do formato do curso, com atividades claras, diálogo entre as cursistas, com trocas de experiências e orientação ativa da formadora, facilitando o desenvolver do mesmo.

Dificuldades apareceram pelo tempo que teve que ser reorganizadora dentro da minha rotina diária de sala de aula, mas deu certo, problemas, somente durante um tempo com a doença de minha mãe, que dificultou um pouco minha atuação no curso e na escola.

Quanto aos recursos utilizados, o ambiente foi claro, com dúvidas sanadas sempre, com boa comunicação não apresentando maiores dificuldades.

Atendimento as expectativas

Analise as contribuições do curso para o exercício da docência onde atua considerando suas expectativas iniciais, aprendizagens, dificuldades e superações ao longo dessa experiência.

Tempo suposto para cada atividade e o tempo utilizado de fato.

Fazendo um balanço do curso em si, percebo que houve, sim, uma contribuição do mesmo no meu exercício enquanto docente em sala de aula. Como atuo com 02 salas de 1º ano, pude direcionar todo aprendizado efetivamente a minha prática então, considero ter alcançado meus objetivos iniciais, superando uma outra dificuldade encontrada. As expectativas iniciais foram também alcançadas, pois me fizeram terminá-lo com um novo olhar sobre minha atuação em sala de aula. Cada vez que vou preparar minhas aulas, reflito mais sobre o porquê daquela atividade, e para que aquele conteúdo.

O conteúdo abordado

Avalie os conteúdos trabalhados no curso e a contribuição destes para o exercício de sua prática pedagógica como docente nos anos iniciais.

Avalie o relato das experiências em diário realizado no módulo 4, a sua importância/contribuição para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental

O conteúdo dispensa comentários, pois foi inteiramente voltado ao exercício de sala de aula, com bons momentos de aprendizagem para cada cursista. Penso que a cada relato que fiz, estava revendo minha atuação em sala de aula, e hoje sabemos o quanto é indispensável para um professor refletir diariamente sobre sua atuação. A forma como foram propostas as atividades também contribuíram para essa formação ter alcançado seu objetivo em minha opinião, pois em momento algum houve um despreparo por parte da formadora, que nos orientou sempre.

Espero poder continuar atuando nos primeiros anos do ensino fundamental até me aposentar, com um conhecimento maior e um outro olhar sobre meus alunos.

Trabalho da formadora

Impecável. Muito atuante, preparada, soube conduzir o grupo, aparar as arestas e orientar na hora certa.

Valeu, Marilce!!!! Espero que outras profissionais tenham o privilégio que eu tive de tê-la como formadora.

Prezada professora, desculpe, mas foi o que consegui escrever nesse momento de muita dor que estou enfrentando. Caso tenha faltado alguma coisa, por favor me avise que eu refaço.

Obrigado por tudo!!!

Que Deus continue abençoando a senhora.

Um forte abraço.

3 – Professora Morgana

Tenho sempre em mente que o professor tem que estar em contínua aprendizagem. E ter a oportunidade de realizar um curso pela internet (gratuito) e que leva o nome de uma conceituada universidade é mais do que necessário “sugarmos” para adquirirmos novos conhecimentos.

Procurei dedicar-me o tempo necessário para não deixar acumular as atividades e estar a par do que estava acontecendo nos fóruns, para assim não ter dificuldades quanto às atividades e cumprir os prazos de entrega. Esta disciplina levou para a sala de aula, cobrando dos meus alunos dedicação aos estudos.

Este lado de conhecer o trabalho das colegas de outros estados sempre me fazia refletir sobre o meu modo de ensinar e foi muito construtivo, me colocava a pensar. É isto que faz um professor alfabetizador, saber a hora que precisa mudar para crescer. Então não há como não gostar de estar sempre em contato com novas aprendizagens.

Como já fiz um curso a distância, não tive problemas em acessar e participar do curso, até mesmo em utilizar os recursos oferecidos no portal.

Num dado momento, cobrei muito de mim na atividade sobre os conteúdos para as séries iniciais, porque não tinha participado ativamente, lembro que corri atrás de

colegas que trabalham com o primeiro ano para me emprestar o planejamento do ano passado, pois o meu eu não tinha achado no meu computador e olha que fui eu que havia digitado, foi uma maratona para dar conta da atividade.

Com certeza, cada conteúdo deste curso sobre formação de professores alfabetizadores contribuiu para o meu currículo profissional, mais ainda para a minha formação; acredito que tenho muito ainda a aprender, que poderia ter me doado mais nos relatos das atividades diárias.

Como ainda não consigo chegar à sala e dar qualquer coisa, faço o meu diário, procurando preparar minhas aulas, pesquisar atividades que despertem o interesse da sala e que os desafiem.

Obrigada, Marilce, pelo empenho e dedicação, essa troca de experiência com certeza levarei na minha árdua caminhada de docente e espero ter contribuído na sua também.

OBRIGADA

APÊNDICE K - REGISTRO DAS EXPERIÊNCIAS EM DIÁRIO REFLEXIVO

1- Professora Mariana

Olá!!! Marilce

Início a reflexão sobre a minha atuação profissional registrando os conteúdos de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, pois no momento estou desenvolvendo dois projetos didáticos: "Contos de fadas" e "Animais de jardim". Nos contos de fada trabalho os textos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, que, além do valor histórico, abordam problemas universais e do cotidiano das crianças. Em geral, essas histórias são conhecidas pelas crianças desde muito pequenas, pois são contadas por seus familiares. Por possuir um caráter lúdico, fascinam as crianças, possibilitando uma maior aproximação com o texto, facilitando a aproximação do código linguístico e o trabalho com a estrutura narrativa. Ao desenvolver os conteúdos contos, tenho como objetivos: contar e recontar histórias, observando a sequência lógica; utilizar a linguagem oral e escrita, explorando a riqueza dos contos de fadas; utilizar a literatura de cordel; reconstruir o código linguístico; exercitar a fantasia e a imaginação através da leitura de histórias; valorizar os contos de fadas; observar a estrutura e as características das narrativas; produzir textos coletivos e individuais; e trabalhar a interdisciplinaridade. As estratégias utilizadas para desenvolver o conteúdo do projeto são várias, tais como:

- Fazer um levantamento oral dos contos conhecidos pelas crianças.
 - Pesquisa: Quais contos de fadas sua família conhece?(listar).
 - Socialização da pesquisa – fazer uma lista coletiva com os títulos dos contos anotados pelos alunos.
 - Montar o “Cantinho dos Contos” – livros, vídeos, CDs, jornal (*Estadinho*), etc. sobre os contos de fadas.
 - Rodas de conversa.
 - Momentos de leitura.
 - Sessões de DVD – vídeo.
 - *Datashow* para leitura de duas versões diferentes do conto, escolhido por votação dos alunos.
 - Computador – no *word*, realizar a escrita do nome/fala dos personagens da história trabalhada dos contos na semana(lista), dentre outros recursos didáticos usando o computador.
 - Acessar o “blogs.estadao.com.br/estadinho” – POESIA EM CORDA- (A história da Chapeuzinho Vermelho de um jeito que você nunca viu).
 - Confeção de um livro.
 - Dramatização com uso do microfone.
- Em relação à sequência didática "Animais de jardim", os conteúdos:
Relações texto-imagem;
Linguagem escrita típica do texto expositivo;

Comportamentos do leitor: utilizar indícios nos títulos e subtítulos ao ler, levantar questões antes de ler, checar o que se sabe, comentar sobre o texto, ler e reler para verificar uma informação, fazer anotações durante a leitura para retornar depois, organizar por escrito o que aprendeu;

Convergência de mídias e Web 2.0 no desenvolvimento da sequência didática.

E os objetivos traçados serão:

- Estabelecer relações entre texto e imagem;
- Compartilhar comportamentos leitores típicos do propósito de ler para aprender;
- Aproximar-se da linguagem escrita típica de textos expositivos;
- Utilizar os títulos, subtítulos e imagens como indícios para buscar informações;
- Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicações, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias;
- Integrar as tecnologias, em especial a convergência das tecnologias e a web2.0 nas práticas escolares e em contextos relevantes para a sua vida.

Tendo como estratégias utilizadas:

- Definir o propósito leitor: explicar aos alunos que irão estudar sobre os animais de jardim e levantar algumas curiosidades.
- Organizar a turma de maneira a poder utilizar o computador para anotações das questões, das discussões e sistematização do que selecionarem de informações a partir da leitura, para compartilhá-las com os colegas e ficarem acessíveis, ou mesmo, criar um *blog* com os educandos.
- Utilizar vídeos do YouTube com materiais ilustrativos de atividades.
- Favorecer a interação social e a capacidade de comunicar-se, de trabalhar em grupo.
- Propiciar atitudes de cooperação e respeito mútuo.
- Elaborar uma produção de vídeo em exercício de coautoria das atividades realizadas junto aos alunos, para compartilhar no YouTube, no *blog* da professora e no *site* da Secretaria Municipal de Educação.

Neste contexto, sobre a convergência de mídias, uso e reflexão das mídias utilizadas, destaco que procurarei atuar no papel de professor desafiador e assumir uma postura ativa, criando estratégias que propiciem ao aluno desenvolver processos de aprendizagem por meio dessas tecnologias. Orientando-os colaborativamente, respeitando e trabalhando com a experiência de vida dos educandos, integrando as linguagens e os instrumentos que fazem parte do cotidiano, propiciando o desenvolvimento de currículo motivador e mobilizador de conhecimentos do senso comum e científico.

E os recursos didáticos utilizados serão:

- Revista *Recreio*;
- Revista *Ciência Hoje* para crianças;
- Livro: *ABC do Zôo*, Luise Weiss e Pedro Maia, Companhia das Letrinhas;
- Livro: *Ciência hoje na escola* – Bichos, Fundação Bradesco e SBPC;
- Computador com acesso a Internet;
- *Data show*;
- Máquina digital;
- Vídeos e vídeos didáticos da TV Escola;
- Músicas;

- Filmadora;
- Microfone;
- DVDs;
- Convergência de mídias;
- Web2.0.

Em Matemática, o conteúdo que estou desenvolvendo é o de usos e funções dos números, tendo como objetivos:

- Ler e interpretar os resultados de uma pesquisa;
- Desenvolver habilidades relacionadas ao senso numérico;
- Reconhecer a presença dos números no cotidiano, seus diferentes significados e funções e sua importância no tratamento das informações.

Tendo como atividade proposta a construção de um livro de números, que será montado a cada dia na escola, baseada na pesquisa já realizada como tarefa de casa. E as intervenções possíveis são: conduzir as perguntas, questionar os diferentes registros, trocar informações nos pequenos grupos e depois coletivamente.

A relação que o educando faz entre uma quantidade, a representação (por extenso ou em algarismos) e as diferentes funções que o número exerce em suas tarefas pessoais.

Procuro pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos para ensinar esses conteúdos da melhor maneira possível e, principalmente, trabalhar com a experiência de vida dos educandos, favorecendo a interação e o trabalho em grupo. Considero que o professor dos anos iniciais nesse contexto tenha como conhecimentos sua verdadeira função e assuma o papel de um orientador, propiciando, assim, o desenvolvimento de conhecimentos colaborativamente, ao lado de seus educandos. O que garante que ele foi aprendido será através do registro, da observação da evolução dos relatos e das atividades desenvolvidas no decorrer do processo.

Abraços...

Ana Maria

<http://www.euproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83527/index.html> (html)

PARREIRA, Gláucia; CAMPOS, Tathiana; LIMA, Vera; Alfabetização Lúdica

– Era uma vez... ; Ciranda Cultura.

ESTA INDICAÇÃO NÃO DEVERIA ESTAR TRÊS LINHAS ACIMA? Referências consultadas:

- Conversar com a turma sobre os contos de fadas.

Olá!!! Marilce

Os conteúdos que estou ensinando são:

- Língua Portuguesa:

Gêneros textuais: (versos, prosas, poesia, contos de fada, parlendas, cantigas);

Histórias em quadrinhos;

Descrição de personagens, cenários e objetos (linguagem oral)

Valor Sonoro (consciência fonológica) das letras

Escrita do nome e sobrenome

Vogais;

Encontros vocálicos; Reconhecimento e escrita das letras do alfabeto

Leitura;

Receitas;

Listagem;

Trava-línguas;

Parlendas;

Lendas;

- Contos;
- Bilhete.
- Ciências Naturais:
 - Água;
 - Meio ambiente;
 - Cuidados com o corpo: higiene e saúde;
 - Alimentação saudável.
 - Matemática:
 - Operações matemáticas: soma e subtração;
 - Situações problema;
 - Números naturais;
 - Sequências;
 - Classificação;
 - Contagem em situações diversas;
 - Tabelas e gráficos;
 - Tratamento da Informação.
 - Jogos: dominó, bingo, dado, blocos lógicos, quebra-cabeça;
 - Receitas.
 - Conhecimentos Sociais:
 - Conversação sobre as diversas datas comemorativas e sobre a história do município;
 - A família;
 - A escola;
 - O lugar em que vivemos: casa, rua e bairro;
 - A escola como espaço de relações;
 - Educação das relações étnico-raciais;
 - Igualdade de diferenças;
 - Diversidade cultural;
 - Resgate de diferentes raízes culturais;
 - Brincadeiras, jogos e canções que os pais, avós ensinaram;
 - Diferentes formas de registro das tradições (escrita e oral).

Estes conteúdos estão sendo trabalhados de acordo com o Plano de Ensino, que está focado nas necessidades de aprendizagem e orientado pelas Expectativas de Aprendizagem do material Ler e Escrever, PCN, com os acervos complementares (As Áreas do Conhecimento nos Dois Primeiros Anos - MEC), livros de literatura infantil (leitura em voz alta pelo professor/mediada pelo professor), jornais, revistas, jogos pedagógicos, livros didáticos, dentre outras, onde nos permitem desenvolvermos os conteúdos relacionados de maneira lúdica e interdisciplinar.

As TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) também são facilitadoras do processo de aprendizagem de nossos educandos; portanto, utilizo a informática uma vez por semana na rotina ou dependendo das situações-didáticas, bem como o uso da TV, vídeo, *data show*, rádio para sistematização ou enriquecimento dos conteúdos.

Os projetos didáticos também são estruturados de maneira a contemplar conteúdos, estimular a curiosidade e o interesse dos alunos.

Ensino esses conteúdos com o objetivo de propiciar aos meus alunos um início qualificado e efetiva assimilação das características e do funcionamento do sistema alfabético de escrita, bem como a construção do pensamento lógico-matemático (registro numérico, agrupamentos, jogos e brincadeiras) como acesso a conhecimentos matemáticos em seu meio social, para que possam construir uma base sólida de noções, ideias, habilidades, conceitos e princípios científicos.

Parto de uma perspectiva científica de investigação da realidade, para que essa alfabetização seja fundamental para a compreensão de conhecimentos sistematizados nas diferentes disciplinas, não me esquecendo que o letramento e a alfabetização linguística são essenciais para o acesso ao mundo da escrita.

Procuro explorar e mediar situações que atendam o desejo de saber que as crianças têm e, assim, ampliar as noções que constroem em suas experiências de vida, nas várias áreas do conhecimento, do modo mais integrado possível e em uma abordagem interdisciplinar.

Abraços...

2- Professora Margarida

18 abril 2011

ATIVIDADE

1. Quais conteúdos estão sendo ensinados? (Em todas as áreas)
Os conteúdos de Língua Portuguesa, descritos abaixo são trabalhados dentro de uma rotina semanal.

Leitura em voz alta pela professora;
Análise e reflexão sobre o sistema de escrita, através de diferentes gêneros textuais (Receita, Listagem, Parlendas, Quadrinhas e Cantigas/Músicas);
Escrita do nome e sobrenome;
vogais; reconhecimento e escrita das letras do alfabeto;
produção da escrita espontânea; escrita de textos lidos pelo professor frases; leitura; memória visual e auditiva; ampliação do vocabulário;
leitura de textos (aproximação e aquisição gradativa para fazer ajustes); simbologia;
sequência lógica dos fatos; nomes próprios; agenda; trabalho com rótulos; sequência didática – animais do jardim.

Os conteúdos trabalhados em Matemática

Números naturais e sua representação no cotidiano; contagem em situações diversas; operações matemáticas: soma e subtração; situações problema; espaço e forma; grandezas e medidas; tratamento da informação.

Os conteúdos trabalhados em Ciências Naturais:

Água; cuidados com o corpo: higiene e saúde; alimentação saudável.

Os conteúdos trabalhados em Conhecimentos Sociais:

Conversa sobre a data comemorativa – Páscoa; confecção de painéis, cartazes, murais;
jogos e brincadeiras; recorte e colagem sobre o tema.

2. Por que está trabalhando com estes em sua turma? Objetivo?

3- Os conteúdos trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa citados fazem parte do 1º bimestre e têm como objetivo trabalhar com sistema alfabético da escrita, além da leitura, que é indispensável nesta fase.

4- Matemática: reconhecer a utilização de números no seu contexto diário; formular hipóteses sobre escritas numéricas relativas a números familiares, como a idade, o número da casa etc.; identificar escritas numéricas relativas a números

frequentes, como os dias do mês, o ano etc.; formular hipóteses sobre a leitura e escrita de números frequentes no seu contexto doméstico; realizar a contagem de objetos (em coleções móveis ou fixas) pelo uso da sequência numérica (oral); fazer contagens orais em escala ascendente (do menor para o maior) e descendente (do maior para o menor), contando de um em um; construir procedimentos como formar pares e agrupar, para facilitar a contagem e a comparação entre duas coleções; construir procedimentos para comparar a quantidade de objetos de duas coleções, identificando a que tem mais, a que tem menos, ou se têm a mesma quantidade; produzir escritas numéricas de números familiares e frequentes pela identificação de regularidades.

5- Ciências Naturais, para que aproxime das ciências no seu dia a dia, ou seja, do seu mundo real, tornando-a cada vez mais presente em suas vidas. Conhecimentos sociais para que os alunos possam construir sua história no sentido social, pensando, agindo e sentindo.

3. Quais estratégias você irá utilizar para desenvolvê-los?

Todo dia é realizada uma leitura em voz alta de textos literários, na roda de leitura. Desenvolvo atividades que contemplem a análise e reflexão sobre o sistema de escrita, que considero atividades permanentes. O projeto didático e a sequência didática são trabalhados 01 vez por semana. O grande diferencial no dia a dia da sala de aula é sem dúvida nenhuma o trabalho didático do professor em sala. As intervenções, os agrupamentos são muito importantes para que os alunos avancem dentro do seu processo de aprendizagem, e isso faz parte do meu perfil enquanto educadora. Sou muito observadora, gosto de andar pelas carteiras, fazer elogios e colocar incentivos nos cadernos, além de corrigi-los diariamente. Considero tudo isso estratégias utilizadas para o desenvolvimento de um bom trabalho. Conto também com a sala de informática, que auxilia a utilização da mídia computador e internet (vídeos do Youtube – contos de fadas). Ida semanalmente à biblioteca para realizar atividades de leitura, rádio para ouvirmos histórias e músicas trabalhadas em sala, DVD, TV e *data show*. Quanto aos conteúdos de Matemática, Ciências Naturais e Conhecimentos Sociais, as estratégias utilizadas no desenvolvimento das atividades são semelhantes às do conteúdo de Língua Portuguesa, sendo que procuro trazer mais informações através de revistas e livros científicos em relação aos temas trabalhados.

4. O que garante que ele foi aprendido? Demonstre isto.

As observações diárias realizadas pela professora em relação a mudança de comportamento dos alunos e suas atitudes e os avanços na aprendizagem dos mesmos.

5. Quais conhecimentos você está utilizando para ensinar esses conteúdos?

A minha experiência em sala de aula, o estudo antecipado durante a preparação das atividades que serão desenvolvidas com objetivos claros, a observação dos avanços dos alunos, as orientações recebidas.

6. Quais conhecimentos você considera importantes que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental possua para ensinar esses conteúdos? Por que os docentes dos anos iniciais devem aprender a isso? Como isso pode ser realizado?

Considero importante que os professores dos anos iniciais tenham uma boa experiência com alunos nessa idade, leiam e estudem muito; tenham uma boa didática, gostem muito do seu trabalho, ou melhor, amem sua profissão, reflitam muito através de suas observações, troquem muita experiência com as demais colegas, sejam humildes para aprender cada vez mais. O professor pode aprender se capacitando e refletindo muito sobre a sua prática em sala de aula. A todo momento, ele pode aprender, precisa estar sempre com vontade, buscar novas informações/orientações e nunca ficar esperando que as coisas cheguem até ele, deve correr atrás.

Data: 16/04

Mais algumas considerações

Data: 17/04

Partindo de todo o trabalho que realizei durante essas duas semanas, pude concluir que os conteúdos trabalhados dentro da rotina semanal foram muito importantes para os meus alunos. Senti um interesse muito grande por parte dos mesmos em querer aprender, o que é bastante forte. Quanto ao comportamento dos alunos, o que me preocupa bastante, ressalto que a sala está bem mais concentrada e calma, o que estimula bastante meu trabalho com eles. Estamos quase terminando o 1º bimestre, com a sensação de ter concluído com êxito os conteúdos elencados. Uma das atividades que mais me surpreendeu e sempre me surpreende são os avanços na escrita de alguns alunos (alfabetização, propriamente dita), me levando a ousar cada vez mais nas atividades de escrita e leitura. Um abraço.

18/04

Professora Marilce, espero ter atendido o objetivo dessa atividade. Gostei muito de realizá-la, pelo fato da reflexão que ela me proporcionou. Durante essas duas semanas, pude rever alguns conceitos referentes ao conteúdo elencado para trabalhar, além, é claro, observar através do relato reflexivo minha prática em sala de aula, o que é muito importante para um professor, rever e refletir sempre sobre a sua prática.

Um forte abraço.

2 – Professora Morgana

Aula do dia 05/04/2011

No meu cronograma de terça-feira, eu trabalho língua portuguesa, sempre trabalhando com ortografia; e procuro trabalhar com o caderno de caligrafia, pois alguns têm dificuldade no traçado das letras, então, antes da segunda aula que é de inglês, realizamos esta tarefa. Estamos trabalhando com os RR/R: procuro atividades desafiadoras, como também ditados e produção de texto, que, aliás, fazemos três vezes na semana. E, para avaliar, procuro dar um jogo (*stop*, telefone sem fio e ditado entre colegas). Através de alguns exercícios, a criança lê a palavra e relaciona os sons.

Acredito que o professor, além de ler, principalmente livros sobre ortografia e como ensinar, fazer cursos descobrindo, assim, que a criança não é copista e, para sair deste estágio, a sondagem é de suma importância para a aprendizagem.

Depois trabalhamos com matemática, e eu iniciei a subtração com reserva, como era algo novo, explico várias vezes na lousa antes de dar no caderno, depois de muito tempo, peço para que eles me expliquem, e não tem jeito: há crianças que necessitam de uma atenção individual, procuro também ficar andando na sala para dar orientações e, no final, mando todos para fazer na lousa. Acho que é uma forma de avaliar se aprenderam ou não, usamos os recursos para contar, como o material dourado, e também realizo contas usando-o, para fazê-los compreender que a quantidade que está sendo modificada.

Aula do dia 08/04/2011

Iniciei a aula hoje com uma história trazida por uma aluna, depois fomos realizar uma atividade em artes era um desenho livre para pintar com guache. Um momento que eles aguardam muito, pois soltam a criatividade e também descobrem novas cores. Procuro conversar com eles sobre ideias para fazer o desenho, observando assim o quanto eles têm limitado os espaços na folha, noção de lateralidade. Depois fomos trabalhar com o livro de Geografia, no qual estamos lendo somente sobre o bairro, procuro trazer o assunto voltando para o nosso bairro e também sobre a cidade em que moramos, pois está em festa pelo seu aniversário. Logo trabalhamos com História e montei atividades relacionadas com a identidade da criança, pois eu queria trabalhar com algo diferente porque minha aluna perdeu sua mãe. Mas não teve jeito: no caderninho montado falando sobre si mesmo e depois perguntando o que tinha feito você chorar, ela respondeu que foi quando a mãe morreu. Respeitei, pois ela nunca toca neste assunto. Em matemática, trabalhei com probleminhas que envolvem a divisão, mas somente com desenhos. Deixá-los pensar uma forma de resolver o problema é permitir a aprendizagem. Hoje em dia o professor deve estar sempre atualizado na matemática também. Depois trabalhamos com uma trilha de contas envolvendo a adição e subtração.

Aula do dia 11/04/2011

Quais conteúdos estão sendo ensinados? (Em todas as áreas)

Em português, trabalhamos com ortografia, produção de texto, após a aula de informática, trabalhamos matemática: ordem crescente e subtração.

2. Por que está trabalhando com estes em sua turma? Objetivo?

Acredito que a criança só aprende a escrever escrevendo, então, nas aulas de segunda, procuro trabalhar uma ortografia na qual vou dando sequência a semana toda. Sei que a criança erra na hora da escrita; então, procuro proporcionar meios para que ela se familiarize com determinadas palavras. Em matemática, observo se a criança está utilizando outros meios para chegar no resultado, se está entendendo a ordem numérica.

Quais estratégias você irá utilizar para desenvolvê-los?

No momento da produção, levo um tempo, pois dialogamos o tempo todo sobre a figura, tento explorar as ideias para dar repertório para eles escreverem e depois corrigimos juntos.

4. O que garante que ele foi aprendido? Demonstre isto.

Procuo observar nas atividades dadas na lousa, nas produções de textos, a sequência da história; procuro estar fixando a história com começo, meio e fim, dando ênfase no título. Em matemática, observar as soluções que eles encontraram para a atividade.

5. Quais conhecimentos você está utilizando para ensinar esses conteúdos?

Sempre me questiono a respeito de ensinar produção de texto, ainda mais com crianças, então procuro ler, a *Nova Escola* onde trata do tema, para assim levar à sala de aula atividades que possam dar uma progressão de ideias às crianças.

6. Quais conhecimentos você considera importantes que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental possua para ensinar esses conteúdos? Por que os docentes dos anos iniciais devem aprender a isso? Como isso pode ser realizado?

O professor tem que saber escrever, saber expressar suas ideias e entender que a construção do pensamento da criança não é só jogar a atividade e pedir que eles construam, temos que dar bases para eles terem ideias.

Aula 15/04/2011

Marilce, fico me questionando se estou fazendo do modo correto ao ensinar produção de texto, pois lançar um tema ou pedir para eles escreverem, sendo que não têm um repertório formado, é muito fácil; e mais fácil ainda dizer que eles não sabem nada. Então leio, neste ano quis fazer um caderno só para produção, procuro dar três vezes na semana, sempre buscando algo que está na realidade deles, sempre questionando juntos, para levantar hipóteses sobre o texto, realizando junto. Na verdade, para quem sabe se torna fácil, mas para aqueles que têm dificuldades na escrita, temos que ajudar a todo o momento, então é uma atividade que leva-se muito tempo. Iniciei com duas figuras e agora já estou aumentando. Procuo pegar um texto deles e na lousa ir corrigindo ora a ortografia ora a coerência e a coesão do texto. Uma maneira de obter os avanços é com os contos de fadas e com diversos tipos de textos também.

APÊNDICE L - SÍNTESE INDIVIDUAL DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Nome: Morgana

Refletindo sobre a base de conhecimento dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ano/série: -1ºano----- Alfabetização e Linguagem				
Conteúdos reorganizados O nome próprio/sobrenome	Como você ensina? Bingo, alfabeto móvel, lista dos nomes dos alunos, caça-nomes, ditado-cópia, uso do crachá recorte e colagem formando o nome.	Por que você ensina este conteúdo? O nome próprio é um modelo estável de escrita. O trabalho com nomes informa as crianças sobre as letras, a quantidade, a posição e a ordem delas; permite o contato com diferentes sílabas e diferentes tamanhos de palavras, além de favorecer a aquisição da base alfabética.	Quais as facilidades/dificuldades para ensinar este conteúdo que você apontou? Não acredito que há dificuldade em ensinar este conteúdo. Levando-se a trabalhar com o mesmo o tempo necessário para que a criança adquira o conhecimento.	Por que os estudantes devem aprender os conteúdos que vocês definiram no fórum? Registrar e reconhecer o próprio nome e dos/as colegas. Reconhecer o uso funcional do texto.
Alfabeto, ordem alfabética, sons	Leitura diária, bingo de letras, alfabeto móvel.	A importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da alfabetização está, sobretudo, na necessidade de o aluno identificar e saber os nomes das letras/ “sons”.	Como a sonoridade não corresponde de forma estável, há dificuldade em falar daquilo que o alfabeto representa.	Conhecer o alfabeto representa desenvolver capacidades específicas, conforme se trate de ler ou de escrever.
Diversos tipos de textos, como: parlendas, adivinhas, quadrinhas, poesias, rimas e canções	Faço um caderno grande com parlendas, poesias, trava-línguas, deixando exposto na sala, fazendo a leitura diariamente, fazendo estruturação, utilizando tarjas	As parlendas contêm, de certa forma, um enunciado lúdico pedagógico pela sua forma, ritmo, desenvolvendo o aspecto psicossocial da criança, pois a sua linguagem	Os alunos usarão estratégias de leitura para procurar palavras nos textos desenvolvendo hipóteses de leitura e também de escrita.	Através da repetição, a criança memoriza quadrinhas e canções inteiras, muitas vezes sem entender-lhes o significado, pois o que importa nesse momento é a

	ou sílabas ou alfabeto móvel.	é simples e atraente. Em contato com as parlendas, a criança poderá dar os primeiros passos para a comunicação verbal.		sonoridade, a cadência e o ritmo dessas composições.
Construção de pequenos textos/coletivos ou individuais, com base na escrita de memória, aprendidos com os diferentes tipos de textos.	Escrita com banco de dados, fazer o uso da escrita na sala de aula, com diferentes finalidades, envolvendo os alunos.	A criança que não sabe escrever de forma convencional está diante de uma situação-problema que permite a ela observar o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem e da compreensão da linguagem escrita.	Respeitar as hipóteses em que a criança se encontra para assim poder avançar. Partindo de uma avaliação diagnóstica, o professor pode adequar o planejamento às necessidades da turma, identificando as dificuldades de cada aluno.	Favorecer situações de escrita com base em textos memorizados. Possibilitar a reflexão sobre o sistema alfabético.

Ano/série: --1º----- Ciências Naturais				
Conteúdos reorganizados	Como você ensina?	Por que você ensina este conteúdo?	Quais as facilidades/dificuldades para ensinar este conteúdo que você apontou?	Por que os estudantes devem aprender os conteúdos que vocês definiram no fórum?
Corpo humano/eu	Pela identificação do nome, trabalhar o esquema corporal, partes do corpo (simples) escrito, colagem, caça-palavras, cruzadinha, desenho com interferência, reprodução de desenho. Poemas, explorar os sentidos, textos informativos.	Trabalhando o eu, trabalha-se o nome bem como dos colegas, associando a escrita com a leitura.	A facilidade é que se englobam todas as disciplinas, sempre focando na alfabetização.	Buscar trabalhar o reconhecimento do corpo humano, além de suas capacidades e necessidades para propiciar às crianças a compreensão e a elaboração das noções de individualidade do

				seu corpo, de suas características próprias, do funcionamento e dos cuidados necessários para uma vida saudável.
Higiene/alimentação	Listas, diversos tipos de textos; jogos da memória; atividades envolvendo a lista; trabalhando com rótulos, escrita espontânea. Cardápio da escola.	É desenvolver a autoestima de nossos alunos, promovendo atividades que permitam a compreensão da necessidade do bem-estar com o corpo e a valorização do ser humano e também uma boa alimentação.	Oportunidade de o aluno se deparar com alimentos que não conhece ou nunca experimentou e assim também poder dialogar sobre hábitos de higiene que devemos ter ou conflitos que possam ocorrer na escola.	É essencial estabelecer vínculos entre a escola e situações do dia a dia, favorecendo o uso dos conhecimentos e competências que o aluno possui.
Animais (tipos)	a de animais podendo pois separá-la em tipos; r fichas de leitura com o informativos de alguns nais; escritas; cruzadinhas caça-palavras bingos, jogos e ordem alfabética.	Pois através da lista que é do mesmo campo semântico, a criança adquiriu o hábito para ler e a facilidade em memorizar as letras e os sons e também se trabalha ortografia e algumas sílabas “complexas”.	Na fase de alfabetização, nada melhor do que trabalhar lista envolvendo atividades em todas as áreas, dando, assim, suporte para que o aluno avance.	A proposta do assunto animais é de uma possível justificativa, pois os animais têm uma importante presença em seu mundo cotidiano (desenhos animados, histórias, jogos) e, além disso, possuem um importante caráter de identificação de suas vivências pessoais e sociais.
Meio ambiente	Trabalha-se a todo o momento a questão com o meio ambiente, seja em conversas formais (roda de	Em tempo de preservação, ensinar a observar as mudanças e permanências que ocorrem no lugar onde	Em meio a tanto consumismo, ensinar as crianças que preservar é essencial, acredito que não	A compreensão de que há relação entre os fenômenos naturais e a vida humana é um

	história), atividades diversificadas relacionadas com o meio em que vivem, em datas comemorativas, trabalhando-se reciclagem na escola, bem como o cuidado com o meio em que vivem.	as crianças vivem é uma estratégia interessante para que elas percebam esse dinamismo.	há dificuldade, temos, sim, que conscientizar desde cedo.	importante aprendizado para a criança.
--	---	--	---	--

Ano/série: ----1º ano----- Matemática				
Conteúdos reorganizados	Como você ensina?	Por que você ensina este conteúdo?	Quais as facilidades/dificuldades para ensinar este conteúdo que você apontou?	Por que os estudantes devem aprender os conteúdos que vocês definiram no fórum?
Números: valorizar a sua utilização no cotidiano; ordem crescente e decrescente; sucessor e antecessor; contagem oral e notação numérica.	Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade; bingo de números; jogos: de dados, boliche, trilhas, dominó, sempre com registro, utilização da régua, material dourado, coleções, tratamento da informação.	As experiências iniciais são muito importantes neste longo processo, e cabe à escola ajudar na construção do pensamento matemático da criança.	A construção do conhecimento matemático, fazendo relação entre quantidade e número, é um desafio para fazer com que a criança aprenda o registro correto do número; e, na sequência numérica, também há dificuldade.	Os números estão presentes no cotidiano e servem para memorizar quantidades, para identificar algo, antecipar resultados, contar, numerar, medir e operar.

Cálculo mental; envolvendo a adição e subtração	Em situações diversas na sala de aula, como: contagem dos alunos, com jogos de dados, atividades utilizando pequenas trilhas. Em situações, em geral as crianças calculam com o apoio dos dedos, de lápis, do ábaco ou de materiais diversos.	É através do cálculo que a criança realiza ações de acrescentar, agregar, segregar repartir relacionadas a operações; portanto, é aprendido junto com a noção de número e a partir de jogos e situações problemas.	A noção de tirar, quando é relacionada com o número, a criança tem dificuldade em subtrair, confundindo sempre com a adição.	Cada situação de cálculo constitui-se num problema aberto, que pode ser solucionado de formas diversas, pois existem diferentes sentidos da adição e da subtração.
Resolução de situações problemas	Em situações na sala de aula que envolvam pequenos cálculos ou em situações desafiadoras, que necessitem de soluções práticas, atividades de problema-padrão.	O objetivo é desencadear a aprendizagem da matemática, privilegiar os processos a investigação, o raciocínio.	Quando a criança tem dificuldade para resolver determinado problema padrão, de fixação, onde não tem desafio, ela sempre costuma fazer a pergunta se é de mais ou de menos.	No contexto escolar, a resolução de problemas deve ser concebida como um processo que permita à criança: revelar, criar, discutir problemas, utilizar diferentes estratégias e registros, explicar o processo percorrido e comunicar soluções.
Identificar propriedades geométricas de objetos e figuras pequenos percursos	Explorando e identificando propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos e lados. Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referências.	Apresentar situações significativas que dinamizem a estruturação do espaço que as crianças desenvolvem e para que adquiram um controle cada vez maior sobre suas ações e possam resolver problemas de natureza espacial e potencializar o desenvolvimento do seu	A facilidade de dar a resolver desafios que dizem respeito às reações habituais das crianças com o espaço.	As crianças exploram o espaço ao seu redor e, progressivamente, por meio da percepção e da maior coordenação de movimentos, descobrem profundidades, analisam objetos, formas, dimensões, organizam mentalmente seus

		pensamento geométrico.		deslocamentos.
Grandezas e medidas; experiências com dinheiro; marcação do tempo por meio do calendário.	Atividades lúdicas e práticas que envolvam comparações, medições, situações-problemas, culinárias, utilização diária do calendário, trabalhando com o dinheirinho em determinadas situações.	É um conteúdo que está vinculado ao cotidiano do aluno, de relevância no mundo em que vivemos.	As atividades propostas devem propiciar a compreensão do processo de medição.	A partir das práticas adquiridas da convivência com as crianças, o professor deve propor situações-problemas visando à ampliação de seus conhecimentos e à construção de novos significados.

Ano/série: ----1º ano----- Conhecimento Sociais				
Conteúdos reorganizados	Como você ensina?	Por que você ensina este conteúdo?	Quais as facilidades/dificuldades para ensinar este conteúdo que você apontou?	Por que os estudantes devem aprender os conteúdos que vocês definiram no fórum?
Eu: o mundo, família, bairro, escola, comunidade, nome e sobrenome, linha do tempo	Através do nome, trabalhando com a identificação e atividades sequenciadas, esquema corporal, pesquisas sobre a família, desenho com interferência, reprodução de desenhos. Identificar o bairro em que mora, evidenciar as principais características do bairro.	Além de estabelecer algumas relações entre o modo de vida de seu grupo e de outros, valorizando assim a construção do eu.	Acredito que seja o impasse de se trabalhar com relação à família, quando se tem casos que constroem a criança (a morte do pai ou da mãe).	A criança encontra possibilidade de ampliar as experiências que traz de casa e de outros lugares, de estabelecer novas formas de relação e de contato com uma grande diversidade de costumes, hábitos e expressões culturais, cruzar histórias individuais e coletivas, compor um repertório de conhecimentos comuns

				aquele grupo.
Trajeto casa/escola	Utilizando desenhos, bem como uma construção de maquete, orientação espacial.	Constatar a importância de conhecer o caminho para a escola; estabelecer relações espaciais.	Ao estabelecer relações espaciais, a criança faz referência à vivência pessoal, bem como a identificação do meio ambiente.	As relações espaciais nos deslocamentos podem ser trabalhadas a partir da observação dos pontos de referência que as crianças adotam a sua noção de distância, de tempo, etc.
Lugar (paisagem modificada pelo homem, zona urbana e rural)	Produção de desenhos e colagens, textos informativos	Para a criança conceituar meio ambiente; respeitando e preservando e reconhecer que o homem modifica o meio ambiente de acordo com suas necessidades.	A facilidade de olhar ao redor da escola e construir algo significativo na criança	Distinguir os elementos naturais dos elementos culturais; reconhecer a importância de preservar a natureza.
Tipos de moradia	Com ilustrações, textos informativos, exemplos das próprias crianças, atividades: cruzadinhas, caça-palavra.	Dadas as transformações, a criança irá notar os diferentes tipos de moradias existentes ao seu redor.	Não aponte nenhuma dificuldade, pois se trata de atividades de fácil acesso.	Concluir sobre a importância de moradias e do progresso das comunidades.
Meios de transporte e comunicação	Nomear os meios de transporte/comunicação, através de listas, cruzadinhas, caça-palavras, escritas espontâneas trabalhando com cartas, bilhetes.	Trabalhando o mesmo campo semântico, a criança memoriza a escrita e também aprende a utilização corretas dos meios de comunicação e de transporte,	Desta maneira em que trabalho, não há dificuldade e, sim, facilidade para que a criança avance nas hipóteses.	Reconhecer os vários meios de transporte e de comunicação e sua importância.
Datas comemorativas	Reconhecer as datas comemorativas referentes	Dar o real significado das datas traz a clareza do	A maior dificuldade é com relação a datas	Acredito que seja para participar das atividades

	à família, à escola e à comunidade.	porquê se comemora.	especiais (Dia dos pais), em que temos que trabalhar com crianças órfãs.	com interesse e incentivar para que não seja somente um consumismo.
--	-------------------------------------	---------------------	--	---

Nome: Mariana

Refletindo sobre a base de conhecimento dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ano/série: 1º ano Área: -----				
Conteúdos elencados pelo grupo	Como você ensina?	Por que você ensina este conteúdo?	Quais as facilidades/dificuldades para ensinar este conteúdo que você apontou?	Por que os estudantes devem aprender os conteúdos que vocês definiram no fórum?
<p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrita do nome e sobrenome; • Produção da escrita espontânea; • Escrita de textos lidos pelo professor; • Vogais; • Encontros vocálicos; • Reconhecimento e escrita das letras do alfabeto; • Gêneros textuais: 	<p>Procuro desenvolver situações que os desafiem a explorar, bem como a participar de práticas autênticas de leitura e de escrita, no cotidiano da sala de aula, os diferentes tipos de material de leitura; a manusear livros, jornais e revistas; a ouvir a leitura de contos, poemas, crônicas, reportagens; a brincar de ler e de escrever, entre outras, que aproximem as crianças</p>	<p>Este conteúdo é ensinado em uma perspectiva reflexiva, problematizadora, para que as crianças possam vivenciar atividades que as levem a analisar reflexivamente as características do sistema de escrita alfabética e que possam auxiliá-los a aprender a aprender os três eixos de ensino que são necessários: a escrita,</p>	<p>Bons materiais, como os livros de literatura infantil, que as escolas recebem por meio do PNBE – programa Nacional Biblioteca da Escola – e por outros meios de aquisição; jornais, revistas, jogos pedagógicos, <i>data show</i>, TV, DVD, computadores, etc.</p>	<p>Os estudantes devem aprender os conteúdos que foram definidos no fórum, para compreender textos, utilizando diferentes estratégias de leitura, e produzir textos que possam circular em diferentes espaços sociais, atendendo a diferentes finalidades e destinatários.</p>

<p>(versos, prosas, poesia, contos de fada, parlendas, cantigas);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Histórias em quadrinhos; • Frases; • Projeto Poesia. • Leitura; • Receitas; • Listagem; • Trava-línguas; • Parlendas; • Lendas; • Contos; • Carta; • Bilhete; • Diagrama; • Prosa; • Textos jornalísticos; • Gibis; • Jogos de sequência lógica; • Bingo; • Produção artística; • Atividades de escrita; • Músicas; • Poemas; • Atividades mimeografadas; • Manuseio de livros, jornais e revistas; 	da cultura letrada.	leitura e oralidade.		
--	---------------------	----------------------	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Cartazes coletivos; • Atividades de recorte e colagem; • Roda de conversa; • Livro - Projeto Prosa • TIC • Biblioteca Dirigida • Revista <i>Mundo do Saber</i>. 				
<p>Matemática</p> <p>Números naturais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números ordinais; • Operações matemáticas: soma e subtração; • Sequências; • Classificação; • Espaço e forma; • Grandezas e medidas; • Receitas Tratamento da Informação • Calendário. • Jogos: <ul style="list-style-type: none"> - dominó, bingo, cubra e descubra dado, bloco lógico, quebra-cabeça. • Impressão das mãos, pés, etc.; • Atividades 	<p>Procuro valorizar os conhecimentos prévios e ir desenvolvendo-os de forma articulada, provendo os alunos com situações que lhes permitam iniciar o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos adaptados em função de cada contexto socioeducacional. (Tratamento da informação, grandezas e medidas, números e as operações, pensamento geométrico).</p>	<p>O uso de recursos didáticos: material dourado (registro numérico, a ideia dos agrupamentos (base 10) e trocas), os jogos, brinquedos infantis e populares, os acervos de obras complementares.</p>		

<p>mimeografadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contagem em situações diversas; • Situações problema; • Gráficos; • Brincadeiras; • Músicas; • Atividades mimeografadas; • Recorte e colagem. • Livro - Linguagens da Matemática; <p>TICs.</p>				
<p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> • A família; • A escola; • Profissões; • Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar; • Tradições culturais de sua comunidade e de outras; • Organização social de grupo do presente e do passado; • Confecção de painéis, cartazes, murais; • Jogos e brincadeiras; 	<p>Procuo envolver as habilidades de conhecer, construir, reconhecer, comparar, relacionar, fazer uso e criticar, empregando estratégias que incluem a manipulação de fontes de gêneros e suportes diferenciados.</p> <p>(Depoimento oral, certidões de nascimento, carteiras de identidade, fotografias,...) e que permite a valorização da criança como personagem histórico, estimulando a produção das histórias de</p>	<p>O uso do acervo de obras complementares – MEC.</p>		

<ul style="list-style-type: none"> • Músicas; • Atividades mimeografadas; • Textos diversos; • Filmes; • Sucatas; • Recorte e colagem sobre o tema abordado; • Conversação sobre as diversas datas comemorativas e sobre a história do município; • Escrita espontânea e dirigida; • Desenho livre e com tema. 	<p>vida dos alunos.</p>			
<p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • O lugar em que vivemos: casa, rua e bairro; • A escola como espaço de relações; • O trajeto casa/escola; • Tipos de moradia; • Meios de transporte; • Meios de comunicação; 	<p>Fornecendo subsídios para que a criança se situe em seu lugar de vivência, por meio da apreensão da paisagem que ela pode observar, bem como aprender a se relacionar socialmente com outras crianças e com outras pessoas de diferentes faixas etárias e, assim, ampliar sua noção de espaço.</p>	<p>Com a intenção de ajudar as crianças a observar, descrever, representar e construir explicações, mais próximas de suas práticas cotidianas (lugar, paisagem, espaço, território). Por exemplo, o seu percurso para a escola, diferenciando a cidade do campo, etc.</p> <p>Enfocando tudo de uma maneira dinâmica,</p>	<p>O uso das obras complementares que ocupam lugar de destaque na organização do espaço e do tempo pedagógico.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Espaço físico e social; • Fenômenos da natureza. • Atividades diferenciadas, que retratam as paisagens variadas; • Confecções de objetos; • Maquete; • Gráfico; • Confecção de cartazes, murais e painéis; • Listas; • Jogos e brincadeiras; • Atividades mimeografadas; • Escrita espontânea e dirigida; • Recorte e colagem; • Sucatas; • Roda de conversa; <p>textos diversos, músicas e filmes que façam referência aos temas abordados.</p>		<p>estimulando as crianças a buscar conhecimentos para ampliar seus horizontes culturais.</p>		
Ciências	Ao ensinar Ciências, procuro envolver uma visão interdisciplinar, visando à formação de	Ensino estes conteúdos para que os alunos possam construir uma base sólida de noções, ideias,	O uso de acervos de obras complementares, que ajudam os alunos a entrarem em contato com	

<ul style="list-style-type: none"> • Prevenção de acidentes e conservação dos objetos de uso cotidiano; • Os seres vivos e os não vivos; • Cuidados com o corpo: higiene e saúde; • Alimentação saudável; • Os sentidos; • Mudanças do tempo; • Estações do ano; • Atividades variadas; • Trabalho com cartazes, murais e painéis; • Filmes; • Jogos e brincadeiras; • Músicas; • Recorte e colagem; • Listas; • Gráficos; • Sucatas; • Textos variados; • Atividades mimeografadas; • Papéis variados; • Experiências; • Desenho livre com tema; • Conversações; 	<p>cidadãos aptos a responder aos questionamentos que o mundo nos coloca. Assim, de modo criativo e dinâmico, lanço mão de recursos que possam atrair as crianças, favorecendo um processo reflexivo de aprendizagem, na perspectiva da problematização e da participação coletiva.</p>	<p>habilidades, conceitos e princípios científicos.</p>	<p>noções de modo lúdico e significativo.</p>	
---	---	---	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Dobraduras. 				
<p>Arte</p> <p>Cores primárias;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas; • Textura; • Som/silêncio; • Expressões faciais; • Leitura de imagem; • Dramatização; • Ritmos e movimento; • Pintura livre com uso de materiais diversos; • Tinta guache, giz de cera, cola colorida, lápis de cor; • Criação (de desenhos, pinturas, modelagens ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura, etc.); Recorte e colagem; • Apreciação de obras de arte (observar e fazer a releitura de diversas produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, colagens, etc.); • Papéis diversos; 	<p>Para o ensino de Arte, procuro articular e incorporar o ensino de todas as linguagens artísticas, contemplando os três eixos, seguindo as orientações didáticas para o ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>	<p>Os conteúdos são ensinados para promover a aprendizagem dos alunos quanto a pesquisar e experimentar diferentes suportes, meios e instrumentos que norteiam o ensino de Arte.</p>	<p>O uso de recursos variados, que facilitam e promovem o conhecimento, a contextualização e o favorecimento da produção artística dos alunos, assim como as obras que compõem os acervos dos materiais complementares, que são facilitadoras e estimuladoras do ensinar e aprender Arte.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos musicais; • Fantoches; • Jogos e brincadeiras; • Gêneros musicais; • Elaboração de cartazes, murais; • Pintura a dedo; • Filmes; • Trabalho com dobraduras; 				
---	--	--	--	--

Refletindo sobre a base de conhecimento dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Nome: Margarida

Ano/série: -1º Ano----- Alfabetização e Linguagem				
Conteúdos reorganizados	Como você ensina?	Por que você ensina este conteúdo ¹⁹ ? Não há esta nota	Quais as facilidades/dificuldades para ensinar este conteúdo que você apontou? Acredito ter mais facilidade do que dificuldade. Pela minha disposição em ensinar e pelos recursos como contribuidores no	Por que os estudantes devem aprender os conteúdos que vocês definiram no fórum?

			processo.	
<p>Gêneros textuais: (versos, prosas, poesia, contos de fada, parlendas, cantigas); Histórias em quadrinhos</p>	<p>Ao preparar minhas aulas, procuro sempre elencar atividades que estejam bem claras para alcançar meus objetivos. Sigo uma rotina semanal e nela contemplo leituras diárias de livros de literatura infantil, além de atividades sequenciadas, permanentes, sequências didáticas. Os projetos também são contemplados na rotina, e este ano o projeto escolhido para ser realizado na rede é Contos que Encantam.</p> <p>O livro didático utilizado é <i>Projeto Prosa</i> – Alfabetização e Letramento.</p> <p>Acredito muito na didática de cada professor e muito também na explicação individualizada, aluno/aluno. Faço muitas intervenções nos grupos, para que as crianças evoluam em suas</p>	<p>Os conteúdos elencados para o 1º ano têm o objetivo de trabalhar com sistema alfabético da escrita, além da leitura, que é indispensável nesta fase.</p> <p>São realizadas sondagens a cada dois meses para identificar as fases em que os alunos se encontram e, assim, oportunizar atividades que os façam avançar.</p> <p>A matemática e as outras áreas do conhecimento seguem os mesmos passos e também são trabalhadas interdisciplinarmente. As intervenções caracterizam boas situações de aprendizagem.</p>	<p>Penso que tenho como facilitadores uma gama de materiais a meu dispor, e as tecnologias como fatores que contribuem no processo (rádio, TV, vídeo, jornais, revistas, DVD, computadores...)</p> <p>Sinto que, muitas vezes, as maiores dificuldades estão relacionadas ao pouco interesse de alguns alunos em aprender, salas numerosas e falta de uma disponibilidade maior para preparar boas aulas, com objetivos claros e atividades que realmente venham a contribuir com o processo de aprendizagem das crianças.</p>	<p>Os estudantes devem aprender os conteúdos que foram definidos no fórum, para compreender textos, utilizando diferentes estratégias de leitura, e produzir textos que possam circular em diferentes espaços sociais, para que cada um cumpra seu papel na sociedade, atendendo a diferentes finalidades e destinatários.</p>

	<p>aprendizagens.</p> <p>As TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) também são facilitadoras do processo de aprendizagem de nossos educandos; portanto, utilizo a informática uma vez por semana na rotina ou dependendo das situações-didáticas, bem como o uso da TV, vídeo, <i>data show</i>, rádio para sistematização ou enriquecimento dos conteúdos.</p>			
Descrição de personagens, cenários e objetos (linguagem oral)				
Valor Sonoro (consciência fonológica) das letras				
<p>Escrita do nome e sobrenome;</p> <p>Vogais;</p> <p>Encontros vocálicos;</p> <p>Reconhecimento e escrita das letras do alfabeto;</p>				
Produção da escrita espontânea; Escrita de				

textos lidos pelo professor;				
Aumentativo e diminutivo; Feminino e masculino; Sinônimos e Antônimos (o contrário);				
Leitura de linguagem oral e escrita e imagem;				
Frases; Projeto Poesia; Leitura; Receitas; Listagem; Trava-línguas; Parlendas; Lendas; Contos; Carta; Bilhete; Diagrama; Prosa; Textos jornalísticos; Gibis.				
Memória visual e auditiva; Percepção auditiva e visual;				
Ampliação do vocabulário; Leitura de				

textos (aproximação e aquisição gradativa); Simbologia;				
Sequência lógica dos fatos;				
Nomes próprios; Agenda; Trabalho com rótulos.				

Ano/série: 1º Ano----- Ciências Naturais				
Conteúdos reorganizados	Como você ensina?	Por que você ensina este conteúdo?	Quais as facilidades/dificuldades para ensinar este conteúdo que você apontou?	Por que os estudantes devem aprender os conteúdos que vocês definiram no fórum?
Água; Meio ambiente.	Os projetos didáticos são facilitadores dentro desse ensinamento e devem acontecer sem pressa, de maneira interdisciplinar, bem como outros acervos que abordam os temas: Meio Ambiente; Corpo Humano, Relações entre seres vivos,...	Vejo que o ensino destes conteúdos enriquecem as habilidades das crianças e contribuem no processo de formação de cada aluno, para viver no mundo com atitude de cidadãos que enfrentarão as dificuldades com conhecimento.	Não encontro dificuldades, apenas persisto no cuidado de preparar boas atividades, e o uso de acervos de obras complementares, que ajudam os alunos a entrarem em contato com noções de modo lúdico e significativo.	Para que aproximem as Ciências Naturais do seu dia a dia, ou seja, do seu mundo real, tornando-as cada vez mais presentes e concretas. Para terem claro a sua importância, em questões de preservação, higiene pessoal, campanhas, e na forma de

				viver bem de cada um.
Cuidados com o corpo: higiene e saúde;				
Lixo e reciclagem;				
Os seres vivos e não vivos; Os animais: classificação dos animais (mamíferos, aves, peixes, anfíbios, répteis); animais vertebrados e invertebrados, terrestre e aquático, locomoção, comunicação, alimentação, abrigo, macho e fêmea, domésticos e selvagens.				
Prevenção de acidentes e conservação dos objetos de uso cotidiano;				
Alimentação saudável;				
Os sentidos;				
As plantas: partes da planta e suas funções, legumes, frutas, flores e frutos; plantas nocivas. Utilidades das plantas.				

Mudanças do tempo; <input type="checkbox"/> Estações do ano.				
Consciência negra; Semana da Pátria; Semana do trânsito; Semana da alimentação; Dia da árvore; Semana da criança; Dia do Professor; Natal.				

Ano/série: 1º Ano ----- Matemática				
Conteúdos reorganizados	Como você ensina?	Por que você ensina este conteúdo?	Quais as facilidades/dificuldades para ensinar este conteúdo que você apontou?	Por que os estudantes devem aprender os conteúdos que vocês definiram no fórum?
Operações matemáticas: soma e subtração; Situações problema;	Lanço mão de atividades que contemplem os quatro eixos descritos nas expectativas de aprendizagem: números naturais; espaço e forma; grandezas e medidas; e tratamento da informação. Procuro valorizar os conhecimentos prévios e ir desenvolvendo-os de forma articulada, provendo os alunos com situações que	Além de estarem contemplados nas expectativas de aprendizagem do 1º ano, eles contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático dos alunos. Os jogos, o livro didático, linguagens da matemática, também promovem boas situações de aprendizagem	Dificuldades: poucas, somente casos de indisciplina gerada por alunos com problemas de comportamento. Facilitadores: boas situações em que os jogos e as atividades concretas facilitam a aprendizagem.	Para valorizar de forma articulada a construção de conhecimento matemático e se proverem de situações que lhes permitam iniciar o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos.

	lhes permitam iniciar o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos.	aos alunos.		
Números naturais; Números ordinais; Sequências; Classificação; Contagem em situações diversas;				
Espaço e forma;				
Dúzia e meia dúzia;				
Grandezas e medidas; Calendário.				
Tabelas e gráficos;				
Conjuntos				
Sistema monetário. Brincadeiras e vivências com o dinheiro;				
Tratamento da Informação. Jogos: dominó, bingo, cubra e descubra dados, blocos lógicos, quebra-cabeça;				

Receitas				
Gráficos; Brincadeiras com números; Músicas com números; TICs.				

Ano/série: 1º Ano ----- Conhecimentos Sociais				
Conteúdos reorganizados	Como você ensina?	Por que você ensina este conteúdo?	Quais as facilidades/dificuldades para ensinar este conteúdo que você apontou?	Por que os estudantes devem aprender os conteúdos que vocês definiram no fórum?
Conversação sobre as diversas datas comemorativas e sobre a história do município	Situações didáticas para o ensino de Conhecimentos Sociais, favorecidas e concretizadas nas expectativas de aprendizagem, dentro dos conteúdos a serem trabalhados com atividades diferenciadas e também projetos didáticos de datas comemorativas.	Para que os alunos possam construir sua história no sentido social: pensando, agindo e sentindo. E também fornecer subsídios para que se situem em seu lugar de vivência, bem como se relacionem com outras pessoas e com a natureza.	Facilitadores: materiais diversificados, como livros e revistas, vídeos da TV escola e outros específicos sobre o tema a ser estudado.	Para valorizar de forma articulada a construção de conhecimentos sociais e se proverem de situações que lhes permitam iniciar o desenvolvimento dos conhecimentos sociais.
A família; A escola; O lugar em que vivemos: casa, rua e bairro; A escola como espaço de relações;				

O trajeto casa/escola.				
Grupo do presente e do passado;				
Diálogo igualitário e solidariedade em sala de aula e na escola. Educação das relações étnico-raciais. Igualdade de diferenças. Diversidade cultural; Resgate de diferentes raízes culturais. Brincadeiras, jogos e canções que os pais, avós ensinaram. Diferentes formas de registro das tradições (escrita e oral).				
Atividades diferenciadas, que retratam as paisagens variadas.				
Tipos de moradia;				
Oralidade e escuta: História oral (vivenciadas				

e contadas pelas crianças e por seus familiares)				
Inteligência cultural (conhecimentos de diferentes origens que envolvem a medicina tradicional, saberes populares).				
Lateralidade. Pontos de referência (distâncias) da sala de aula				
Zona rural e urbana; As cidades;				
Representação espacial e noção de leitura cartográfica. Espaços da casa e da escola e sua utilização. Observação e construção de desenhos cartográficos simples. Mapas simples de ambientes de vivência das crianças. Observação de imagens de diferentes lugares				

(atitudes/ situações).				
Regras (de convivência, de uso dos espaços públicos). Preservação dos ambientes transformados e utilizados coletivamente, como a escola. Preservação de ambientes, como jardins na escola e em casa.				
Fenômenos da natureza.				
Confeção de painéis, cartazes, murais; Jogos e brincadeiras; Recorte e colagem sobre o tema abordado;				
Escrita espontânea e dirigida; Desenho livre e com tema. Impressão das mãos, dos pés, etc.; Espaço físico e social; Maquete; Gráfico;				

Roda de conversa; Textos diversos, músicas e filmes que façam referência aos temas abordados.				
---	--	--	--	--

APÊNDICE M - COMUNICAÇÕES NO FÓRUM COM A FORMADORA

Professora: Margarida

Diálogos Margarida e Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quarta, 29 setembro 2010, 19:52

Olá Margarida, este será nosso espaço de diálogo, onde outros cursistas não terão acesso.

Aqui poderemos conversar sobre o processo de realização das atividades, processo as aprendizagens, as dificuldades, etc. e assim estas narrativas poderão servir como elemento possibilitador de reflexão e de organização desta reflexão, ou seja, discutir sobre o que está realizando no fazer pedagógico, no cotidiano de sua sala de aula. Bem como, será um elemento organizador que me auxiliará a compreender o seu processo formativo e as possíveis intervenções.

Abraço fraterno, Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - domingo, 17 outubro 2010, 19:19

Olá docentes que fizeram parte do grupo 2 na A1 - II!

Parabéns ao desempenho participativo do grupo no fórum nesta atividade.

Vamos refletir sobre alguns aspectos mencionados por vocês no fórum de discussão sobre Como, quando, por que o docente planeja.

Observando o texto síntese do grupo, proponho que comente, neste fórum, a questão seguinte:

Faça sua argumentação demonstrando como são realizados a seleção dos conteúdos, nos momentos de planejamento?

Responda a questão e mande como resposta a esta mensagem.

Abraço fraterno, Marilce

por [Margarida](#) - terça, 19 outubro 2010, 22:27

Marilce, todo o material utilizado para o planejamento com é trabalhado nos HTPCs são selecionados pela direção/coordenação.

Quanto ao que utilizo na preparação das minhas aulas, são selecionados com critérios, pois temos um planejamento anual onde estão os conteúdos do ano, livros didáticos escolhidos pela escola, além de textos e outros materiais que são trabalhados como já mencionados nos HTPCs.

As minhas aulas são preparadas no final de semana como faz a maioria das professoras. Seleciono atividades e procuro ter objetivos claros quanto a aprendizagem que ele trará

aos alunos.

Marilce, por favor se não respondi de acordo, me mande questionamentos que estou a sua disposição.

Um forte abraço.

por [Margarida](#) - domingo, 24 outubro 2010, 18:29

Marilce desculpe-me por ter aberto um novo tópico, eu não sabia que não podia. Ficarei mais atenta.

Quanto ao recebimento dos documentos, já os recebi e está tudo em ordem.

Um forte abraço e obrigado pelas orientações.

por [Margarida](#) - segunda, 25 outubro 2010, 20:06

Marilce acho que tive problemas na hora de enviar o arquivo estava esquisito a página.

Por favor confirme pra mim se deu certo a postagem. Enviei no meu nome mesmo, porque o grupo não se manifestou. Peço a você que me coloque em outro grupo para realizar outras atividades.

Um forte abraço.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quinta, 28 outubro 2010, 01:31

Olá Margarida. Eu estou procurando diversificar as pessoas que compõem os grupos a cada atividade e infelizmente o grupo de vocês rendeu pouquíssimo nesta atividade, foi mais individual. Você havia postado dois arquivos, assim apaguei um e outro está para que todos possam analisá-lo.

Veja orientação para a atividade individual.

Olá, docente!

No período de 28 a 29/10 vocês têm uma atividade a ser respondida no fórum formadora e cursista, vejam orientações:

Na A2-II vocês discutiram sobre os materiais de apoio utilizado no processo de elaboração do planejamento do ensino. Agora individualmente vocês construirão um texto (mínimo 30 linhas e máximo 3 páginas) argumentando como são definidos (processo de definição) os conteúdos escolares que são trabalhados com seus estudantes, nos momentos de planejamento e conseqüentemente, quando estão utilizando estes materiais de apoio.

- Indique em qual turma trabalha
- O processo de escolha dos conteúdos escolares acontece em conjunto com outros professores das turmas dos anos iniciais (1º, 2º, 3º anos ou 1ª e 2ª

séries);

- Se afirmativo, como a escola organiza-se para isto;
- Comente quais estratégias você utiliza para escolher determinado conteúdo (como definir este e não outro conteúdo) para sua turma nas diferentes áreas.
- As estratégias utilizadas são iguais para a Linguagem, conhecimentos lógicos matemáticos, conhecimentos das Ciências sociais e da natureza, etc., como isto é realizado.
- Existem outros materiais que te orientam na hora da definição destes conteúdos, além dos citados pelo seu grupo;
- Quem te orienta neste momento;
- Outro aspecto que julgar pertinente, etc.

Obs: O texto deve ser enviado como resposta a esta mensagem.

Bom trabalho!

Abraços, Marilce

por [Margarida](#) - sábado, 30 outubro 2010, 18:05

 [Conteudos escolares que sao trabalhados com os estudantes.doc](#)

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - segunda, 6 dezembro 2010, 13:34

Olá Margarida, mais uma atividade neste fórum.

Na A3-II você escreveu que no PPP de sua escola, fala das aprendizagens desta forma:

Sobre as aprendizagens das crianças que estão no ensino fundamental de 9 anos:

- garantir que ao final do Ciclo I (1º ao 5º ano iniciais) a criança esteja alfabetizada de fato, conseguindo escrever com o mínimo de lógica e coerência, de acordo com a sua etapa de desenvolvimento, lendo e interpretando um texto compatível com a sua faixa etária.

Para refletir!!!

Como você planeja, organiza seu cotidiano de sala de aula para a consecução deste grande objetivo? No PPP, na parte da proposta curricular não menciona os conteúdos escolares para os anos iniciais? Se afirmativo, fale-me sobre eles.

Estou muito contente por ter você em nossa formação.

Abraços, Marilce

por [Margarida](#) - sexta, 26 novembro 2010, 13:06

Marilce, tenho trabalhado os conteúdos do ano através de uma rotina sistematizada que contempla todas as disciplinas. Os conteúdos do 1º ano estão bem objetivos e fazem parte do nosso planejamento anual. Além disso posso contar com o projeto da biblioteca dirigida da escola que trabalha muito com a leitura e a escrita das crianças. Acredito que tenho cumprido o conteúdo das disciplinas dentro do ano, pois no mês de julho fizemos um retomada do planejamento para replanejar ações no 2º semestre. Durante o ano faço paradas nos bimestres para analisar e apontar o que foi ou não trabalhado ficando mais fácil no replanejamento, pois assim é só replanejar a ações mesmo.

Marilce, não sei se respondi a contento, mas sinta-se a vontade para me questionar novamente, terei prazer em responder.

Um abraço de coração.

por [Margarida](#) - domingo, 5 dezembro 2010, 12:03

Professora marilce.

Não estou conseguindo postar minha atividade - Minhas Memórias. O link não está aberto. Você poderia verificar pra mim o que está acontecendo.

Um abraço.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - segunda, 6 dezembro 2010, 13:23

Olá Margarida, obrigada pela informação. A atividade estava aberta, porém a data para o envio estava trocada e assim o moodle não abre para vocês. Agora ok.

Abraço fraterno, Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - terça, 7 dezembro 2010, 14:49

Olá Margarida, boa tarde!

Em sua carta falando sobre o PPP de sua escola você expressou assim [...]

Além disso, temos 03 projetos que são comuns a todas as salas e desenvolvidos durante o ano letivo. Há um plano para arrecadação de verbas para a manutenção da escola bem como o desenvolvimento de outras atividades correlatas.

A professora Thereza, que não conhece sua escola ficou perdida e deseja obter mais informação.....

Eliane, por gentileza, descreva com estes 3 projetos são desenvolvidos em sua sala de aula. Assim ela terá uma visão mais ampla do PPP de sua escola.

Bom trabalho!

Abraço fraterno, Marilce

por [Margarida](#)- sexta, 10 dezembro 2010, 07:45

Professora Marilce, posso relatar a professora Thereza que os projetos que temos em comuns às salas de aula da escola contribuem muito com o desenvolvimento de um trabalho mais coeso e de qualidade.

O Primeiro projeto é o "Biblioteca dirigida" onde os alunos vão uma vez por semana até a biblioteca e a estagiária desenvolve projetos que visam a melhora da leitura e escrita dos alunos. É muito bom.

O segundo projeto é o "Conhça o seu Município", onde temos a disposição com agendamento um ônibus que nos leva a lugares históricos da cidade, para complementar o trabalho que vem sendo realizado em sala de aula. Um exemplo é em Setembro o aniversário da cidade, levei meus alunos para fazer um passeio pelos centro comercial da cidade, pois estávamos trabalhando o crescimento da cidade. Este possibilita um acesso maior aos alunos que residem na zona rural do nosso município que bem amior que a urbana, então temos um população grande nessa área.

O terceiro é o " Se ligue em Você", um projeto que trabalha com auto estima dos alunos desde os anos iniciais, com o objetivo de maior promover o bem estar do aluno dentro da escola, atuando como modificador de comportamentos, minimizando a agressividade, o bulling, o individualismo, preconceitos entre outros que possam prejudicar a atuação do aluno dentro da escola.

Então Thereza, podemos trabalhar com bastante tranquilidade, porque nossa escola está muito bem organizada e os professores que aqui estão gostam muito da mesma.

Deixo para lhe detalhar depois o projeto de arrecdação de verbas, pois esse é realizados somente quando a equipe está montada, pois assim a direção e acoordenação pode trabalhá-lo com mais tranquilidade.

Um forte abraço, e venha logo.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - terça, 14 dezembro 2010, 16:10

 [Margarida.doc](#)

Margarida,

boa

tarde!

Anexo seu planejamento com algumas considerações. Por gentileza poste suas argumentações, sobre o planejamento neste fórum.

Abraços, Marilce

por [Margarida](#) - sexta, 17 dezembro 2010, 07:32

Marilce bom dia,

Comportamento de leitor, é quando o aluno já consegue ouvir uma história inteira, interagindo com ela, participando inferindo antecipações da mesma. Trabalho muito com leitura para que os alunos adquiram essa competência.

Quanto ao trabalho com o título e o final da história, a atividade propunha que ao ler um trecho da história os alunos reconheçam de que história se tratava e em seguida a partir desse trecho pudessem de memória escrever o final. Foi por isso que resolvi ler o conto todo que estava no livro em outra página e também foi dado como sugestão, fazer a leitura inteira para que os alunos retomassem o conto.

- acionar estratégias de leitura é tudo que fazemos antes, durante e depois da história lida tais como:

- manter as palavras do texto, envolver os alunos;
- Mostrar a ilustração de um personagem para que as crianças contem como ele é;
- Ler a história destacando as descrições de lugares, ambientes e os recursos literários usados pelo autor;
- Conversar com os alunos sobre os personagens e os ambientes, pedindo que os alunos falem sobre suas impressões;
- estimular os alunos para que façam antecipações do que contaria a história antes mesmo de ser lida;

A avaliação foi baseada nos parâmetros que tenho sobre a escrita dos alunos, porque mensalmente fazemos sondagens (atividade de escrita de palavras do mesmo campo semântico) com os alunos para acompanhar os avanços no sistema de escrita deles, então, baseado nesse acompanhamento consegui avaliá-los dentro de suas hipóteses: pré-silábico, silábico sem valor e com valor, silábico alfabético e alfabético.

Marilce, será que respondi a contento. Por favor se não estiver me questione novamente e me envie orientações que estou a disposição.

Um forte abraço.

por [Margarida](#) - domingo, 20 fevereiro 2011, 18:32

Marilce, postei o quadro no fórum. Mas, assim que postei fiz a leitura do da colega Ana Maria e percebi que é idêntico, porque trabalhamos na mesma rede e nosso planejamento é coletivo.

Espero que você entenda. Qualquer coisa me avise.

Um forte abraço.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - segunda, 21 fevereiro 2011, 16:34

Tudo tranquilo, Margarida.

Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quarta, 9 março 2011, 19:34

 [Margarida.doc](#)

Olá,

boa

noite!

No texto em que escreveu os conteúdos escolares, dos quais trabalha em sua sala, para a construção da base de conhecimento dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental você observou a existência dos seguintes tipos de conteúdos:

- Conceituais
- Procedimentais
- Atitudinais?

Esta tipologia é importante neste momento de definição desta base? Por quê?

Anexo seu texto.

Abraço fraterno, Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - terça, 15 março 2011, 16:59

Olá professora!

Está precisando de apoio para realizar as atividades do nosso curso? Entre em contato. Estou aguardando sua interação neste fórum.

Uma ótima semana para você.

Abraço fraterno, Marilce

por [Margarida](#) - quinta, 17 março 2011, 11:57

Professora Marilce.

Estou precisando sim. Tenho passado por problemas de saúde na família. Minha mãe sofreu um infarto a cerca de 20 dias. E agora novos exames estão investigando possíveis tumores no pulmão e crânio.

Confesso estar tão perdida, que as vezes penso que vou enlouquecer. As poucas vezes que entrei nos últimos fóruns foi acompanhando ela no hospital e agora em casa enquanto ela descansa.

Espero que entenda e reze por nós.

Um forte abraço.

por [Margarida](#) - terça, 22 março 2011, 12:04

Professora Marilce, estou com minha mãe internada e não consegui realizar as atividades. Peço que me desculpe e me ajude. O quadro dela é muito grave.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quarta, 23 março 2011, 06:43

Sim, Margarida. Que Deus lhe abençoe neste momento. Quando puder realize as atividades do nosso curso. Mantenha-me informada....

Bjos, Marilce

por [Margarida](#) - sexta, 25 março 2011, 22:27

Professora Marilce, acho que consegui realizar as atividades.

Estarei internado novamente minha mãe na segunda-feira dias 28/03, sem previsão de alta. Mas procurarei fazer as tarefas assim que possível.

Espero sua compreensão e desde já agradeço.

por [Margarida](#) - sábado, 26 março 2011, 21:37

Professora Marilce, acredito que tais conceitos tem muita importância devido, aos conteúdos estarem elencados dentro da proposta do material Ler e Escrever. O importante mesmo é que os alunos aprendam os conteúdos de maneira significativa e que suas aprendizagens sejam caracterizadas por tais conteúdos.

Um forte abraço.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - terça, 29 março 2011, 12:19

 [Margarida.doc](#)

Olá Margarida.

Como você realizou a atividade do quadro com a Ana, devido aos problemas de saúde de sua mãe, peço que, por gentileza, reorganize o quadro nas colunas 2, 3 e 4 com suas opiniões individualizadas quando estiver com mais folga.

Mando anexo o arquivo.

Abraço fraterno, Marilce

por [Margarida](#) - segunda, 4 abril 2011, 17:16

 [Quadro_.doc](#)

Professora Marilce, agradeço pela compreensão. Refiz o quadro e estou anexando. Por assim que puder analise e se precisar de correções e ou outras observações me avise.

Desde já muito obrigado.

Fique com Deus!!!

Um abraço.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quarta, 6 abril 2011, 16:22

Olá, obrigada. Uma linda tarde para você.

Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - sábado, 9 abril 2011, 10:46

 [Quadro_-1.docx](#)

Bom dia, Margarida.

Observe os comentários em sua produção e argumente sobre esses, postando sua mensagem neste fórum.

por [Margarida](#) - quinta, 14 abril 2011, 16:52

Professora Marilce, não sei onde devo registrar minhas reflexões. Não acho o diário no AVA. Por favor me oriente.

por [Margarida](#) - quinta, 14 abril 2011, 17:01

 [Quadro_-1_1_.2.doc](#)

Marilce, será que respondi. Por favor se precisar me mande de volta.

Um abraço e obrigado

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - sexta, 15 abril 2011, 18:26

Olá Margarida.

Para acessar ao diário:

- módulo 4 - click em diário - registros das experiências docentes e verá:

Durante duas semanas (04 a 18/04) você registrará sua atuação profissional, descrevendo e analisando o que ocorre em seu dia-a-dia. Essas anotações serão escritas neste diário. Abaixo algumas questões para refletirem durante este processo:

1. Quais conteúdos estão sendo ensinados? (Em todas as áreas)
2. Por que está trabalhando com estes em sua turma? Objetivo?
3. Quais estratégias você irá utilizar para desenvolvê-los?
4. O que garante que ele foi aprendido? Demonstre isto?
5. Quais conhecimentos você está utilizando para ensinar esses conteúdos?
6. Quais conhecimentos você considera importantes que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental possua para ensinar esses conteúdos? Por que os docentes dos anos iniciais devem aprender a isso? Como isso pode ser realizado?

Você ainda não iniciou este diário [Iniciar ou editar a minha primeira anotação.....](#)

- Click em iniciar as anotações
- seu diário será aberto e é só começar a escrever
- não se esqueça de colocar a data de cada registro

Se persistir a dúvida entre em contato novamente. Terei imenso prazer em orientá-la.
Marilce

por Margarida sexta, 15 abril 2011, 20:57

Professora Marilce, obrigada pelas orientações.

Eu estava fazendo minhas reflexões e observações numa pasta no computador.

Peço gentilmente que você me deixe postar essas anotações amanhã. acabo de chegar da cidade de Jau com minha mãe que fez uma cirurgia no pulmão para obter uma biopsia. Estou acabada.

Espero mais uma vez contar com sua compreensão e apoio.

Muito obrigado professora, pelo que tem feito por mim. Só sua atenção já é bastante. Amanhã estarei iniciando o meu diário.

Um forte abraço, e fique com Deus.

Margarida

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - sexta, 22 abril 2011, 11:17

 [Margarida.docx](#)

Olá professora, bom dia!

Observe anexo, com alguns comentários sobre sua produção registrada no diário sobre experiências da atuação docente.

Uma linda Páscoa para você e família.

Marilce

por [Margarida](#) - domingo, 24 abril 2011, 02:04

 [margarida_1.doc](#)

Professora Marilce, veja se respondi a contento.

Um abraço.

por [Margarida](#) - quinta, 28 abril 2011, 22:41

Professora Marilce, boa noite!!

Estarei participando do fórum e fazendo o memorial assim que puder.

Acabo de perder minha MÃE 😞 (enterramos ela na quarta-feira) e realmente não estou bem e não tenho cabeça para realizar nada nesse momento.

Espero que a senhora me entenda!!!!

Um abraço.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - sexta, 29 abril 2011, 22:31

Deus lhe proteja nesse momento. Quando estiver melhor faça as atividades.

Bjos, Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - domingo, 1 maio 2011, 11:02

 [margarida.doc](#)

Bom dia, Margarida

Observe, anexo com questionamentos sobre a atividade caso de ensino.

Uma linda semana para você e um ótimo trabalho!

Marilce

por [Margarida](#) - quinta, 5 maio 2011, 18:10

 [Margarida_1_refeito.doc](#)

Marilce, analise e vê se ficou a contento.

Um abraço.

Professora: Morgana

Diálogos Morgana e Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quarta, 29 setembro 2010, 20:02

Olá Morgana, este será nosso espaço de diálogo, onde outros cursistas não terão acesso.

Aqui poderemos conversar sobre o processo de realização das atividades, processo as aprendizagens, as dificuldades, etc. e assim estas narrativas poderão servir como elemento possibilitador de reflexão e de organização desta reflexão, ou seja, discutir sobre o que está realizando no fazer pedagógico, no cotidiano de sua sala de aula. Bem como, será um elemento organizador que me auxiliará a compreender o seu processo formativo e as possíveis intervenções.

Abraço fraterno, Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - domingo, 17 outubro 2010, 19:30

Olá docentes que fizeram parte do grupo 3 na A1 - II!

Parabéns ao desempenho participativo do grupo no fórum nesta atividade.

Vamos refletir sobre alguns aspectos mencionados por vocês no fórum de discussão sobre Como, quando, por que o docente planeja. Observando o texto síntese do grupo, proponho que comente, neste fórum, a questão seguinte:

Como você realiza a verificação se os objetivos foram alcançados ou não ao final da aula?

Responda a questão e mande como resposta a esta mensagem.

Abraço fraterno, Marilce

por [Morgana](#) segunda, 18 outubro 2010, 21:18

Professora ,Marilce

Como tenho o privilégio em trabalhar os dois períodos na mesma sala, assim que o período da manhã sai (11:50), volto para sala para organizar o material,olho as atividades feitas, como hoje, que trabalhei a escrita individual ao final da aula, fui fazer as interferências para saber o quanto eles já estão conseguindo escrever e como estão pensando na forma de escrever, observando em que nível estão, no que preciso avançar com alguns que precisam mais de ajuda.

por [Morgana](#) - quarta, 20 outubro 2010, 21:51

Professora,

Com respeito a A2 sobre os slides, o grupo escolherá um representante para montar no Powerpoint ou da forma em que se encontra está bom?

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quarta, 20 outubro 2010, 22:59

Olá Morgana. È necessario que o grupo vá organizando os slides em power point. E apenas um membro do grupo faça a postagem "envio de apresentação".

O grupo de vocês está participando ativamente no fórum, parabéns.

Abraço fraterno, Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quinta, 28 outubro 2010, 01:42

Olá, docente!

No período de 28 a 29/10 vocês terem uma atividade a ser respondida no fórum formadora e cursista, vejam orientações:

Na A2-II vocês discutiram sobre os materiais de apoio utilizado no processo de elaboração do planejamento do ensino. Agora individualmente vocês construirão um texto (mínimo 30 linhas e máximo 3 páginas) argumentando como são definidos (processo de definição) os conteúdos escolares que são trabalhados com seus estudantes, nos momentos de planejamento e conseqüentemente, quando estão utilizando estes materiais de apoio.

- Indique em qual turma trabalha
- O processo de escolha dos conteúdos escolares acontece em conjunto com outros professores das turmas dos anos iniciais (1º, 2º, 3º anos ou 1ª e 2ª séries);
- Se afirmativo, como a escola organiza-se para isto;
- Comente quais estratégias você utiliza para escolher determinado conteúdo

(como definir este e não outro conteúdo) para sua turma nas diferentes áreas.

- As estratégias utilizadas são iguais para a Linguagem, conhecimentos lógicos matemáticos, conhecimentos das Ciências sociais e da natureza, etc., como isto é realizado.
- Existem outros materiais que te orientam na hora da definição destes conteúdos, além dos citados pelo seu grupo;
- Quem te orienta neste momento;
- Outro aspecto que julgar pertinente, etc.

Obs: O texto deve ser enviado como resposta a esta mensagem.

Bom trabalho!

Abraços, Marilce

por [Morgana](#) - segunda, 8 novembro 2010, 21:26

Professora, me desculpe, pois fiquei sem computador, até o dia 03/11/2010 e não vi ao longo destes dias está mensagem, ficando sem fazer esta atividade, quero saber se posso mandar. Grata Morgana

Entrei porque quero saber como sei qual colega postou a atividade, pois entro e não sei se alguém mandou primeiro a síntese.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - terça, 9 novembro 2010, 11:00

Olá Morgana, para ver quem deve mandar a síntese, vocês devem combinar no fórum de discussão das questões. Obrigada

Bom trabalho,
Marilce

por [Morgana](#) - terça, 9 novembro 2010, 19:04

Professora me desculpe mas você não me retornou a respeito das questões acima.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - sábado, 20 novembro 2010, 17:37

Olá Morgana, desculpe-me pela demora. Toda atividade que vc não conseguir ver de outros colegas é pq deve ser aberto aba - lado esquerdo no alto grupos visíveis clique em todos os participantes.

Abraços, Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - segunda, 22 novembro 2010, 16:24

Olá Morgana.

Tudo que você escreveu sobre o PPP foi retirado de um site, por que sua escola não tem o PPP elaborado. Então fale-me como se sente trabalhando em uma escola onde não se tem as linhas orientadoras do trabalho ou estas expressas de outras formas? Comente sobre isto e faça sua postagem aqui neste fórum.

Agradeço por você estar participando de nossa formação.

Abraços, Marilce

por [Morgana](#) - segunda, 22 novembro 2010, 19:16

Olha Marilce, com a mudança de secretaria e por causa das propostas de campanha o atual prefeito, neste ano adotaram apostilas (acredito que você tenha visto a reportagem no CQC sobre apostilas que vieram erradas, com conteúdos que não condiz com a realidade da nossa cidade, foi uma vergonha, para nós que nos doamos em ensinar) na verdade nós a maioria dos professores não vimos as apostilas, os livros do Mec foram recolhidos é claro que estamos adaptando as apostilas com com o nosso planejamento escolar, com atividades diversificadas, conclusão estaremos nesta semana escolhendo novas apostilas para serem aplicadas na rede, pois a atual depois dos escandalos foi recintido o contrato. Nossa rede não tem uma orientadora e as coordenadoras fazem o que podem para nos ajudar, somente nos htpcs ou no conselho de classe é que discutimos sobre determinado aluno ou sobre como estamos nas apostilas. Tenho certeza que por causa da base que tivemos anteriormente com os curso de capacitação com a [nome da formadora] do CEDAC e foi a partir daí que abriu nossas cabeças para a alfabetização construtivista, claro além do Profa, Pró-letramento, cursos que fazemos para nos atualizarmos.

Fazemos o possível para que nossos alunos aprendam, [nome da cidade] é uma cidade pequena e nova e tem muito a melhorar na educação acredito que seja isso o que a secretaria queira, sinto em não trabalhar com o PPP. O bairro onde leciono, os pais são participativos, e em se tratando de educação, fazem o que podem para ajudar.

por [Morgana](#) - domingo, 28 novembro 2010, 17:17

Este ano estou trabalhando com o primeiro ano do ensino básico, uma etapa que deve proporcionar mais tempo para se alfabetizar, bem como vivenciar experiências ricas por meio dos diversos campos do conhecimento. As crianças de seis anos trazem para o ensino fundamental grande desafios, uma vez que recuperam as discussões sobre as dimensões da infância, que não se restringem ao 1º ano, e colocam a necessidade de uma reorganização do currículo, não podemos esquecer que são crianças que tem o seu tempo.

Pensando nisso os professores da rede no início do primeiro ano se reuniram para fazer o planejamento anual, estando em mãos os PCNS, planejamentos da rede e também os livros que foram integrados no sistema de ensino, lemos os manuais do professor, debatemos e organizamos os conteúdos da melhor maneira para serem aplicados de acordo com a faixa etária.

Como foram adotados os livros, apostilas, as reuniões pedagógicas foram somente para dar suporte para o uso desta, então por bimestre reuniam-se os professores do primeiro ano e eram ministrados mini cursos sobre determinados temas e não mais tivemos a oportunidade de trocar ideias sobre o modo de se trabalhar, a troca de experiências.

A partir de uma sondagem que faço individualmente deste o início do ano, vou avaliando a turma e me avaliando para saber que estratégia usar para que meu aluno avance nas hipóteses silábicas, este caderno é feito no final de cada mês para assim verificar o quanto ele avançou, acompanhando o desenvolvimento do aluno.

Procuró sempre dar sequencias nas atividades, interligando as áreas, trabalhando com listas de animais, por exemplo, e assim explorar nas outras áreas o tema de estudo. Fazendo o estudo dos tipos de animais (répteis, mamífero, aves, peixes, se tem pêlos, penas ou escamas, um estudo da vida do animal com uma ficha de leitura e também explorar na matemática com o número de patas, atividades proposta para criança de seis anos.

Como já salientei, com a adoção de apostilas na rede de ensino, ficamos um pouco sobrecarregados com os materiais apresentados, na verdade é porque é novo, nunca trabalhamos com apostilas e talvez estejamos assustados, pois ele é somente um apoio e não um único meio para se alfabetizar e sabendo disso eu procuró ler muito sobre alfabetização, seja pela internet ou livros que tenho, para tentar realizar um trabalho diferenciado e diversificado a cada ano, propor aos meus alunos meios para refletir sobre a escrita, procuró também atividades que são elaboradas para cada nível de alfabetização e que ajudaram os alunos a avançarem.

Como não há reuniões pedagógicas, sempre questiono minhas dúvidas com minha colega de turma, pois não temos uma orientadora pedagógica na escola.

Procuró estar atenta aos erros cometidos e enxergá-los não como dificuldade e, sim, como hipótese em busca de um conceito, os erros passam a conduzir o diagnóstico e a direcionar as intervenções pedagógicas a cada caso.

por [Morganas](#) - terça, 7 dezembro 2010, 10:46

Olá, Morgana, bom dia!

Em sua carta falando sobre o PPP da escola você escreveu assim para sua futura colega

Os métodos de ensino ou a didática utilizada devem incentivar os educandos a se assumirem como sujeitos do processo ensino-aprendizagem: que têm opiniões, posições, contestações, questionamentos, dúvidas, entre si, com os educadores, pais e outros. A avaliação é feita de forma constante e contínua no decorrer de todo o ano letivo, através das verificações dos conteúdos que estão sendo estudados. A avaliação

como já sabemos é um processo contínuo, devendo prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Fiquei contente com que vi na carta e vamos imaginar que eu queira ser removida para lá. Assim, quero que você dê algumas dicas sobre como utilizar os métodos de ensino anunciados por você. Como você trabalha com eles? Ajude-me a conhecer ainda mais sua escola em Alumínio/SP, por gentileza.

Bom trabalho!

Abraço fraterno, Marilce

por [Luciane Aparecida Bettim Luna](#) - quarta, 15 dezembro 2010, 19:21

Bom Marilce, ficarei muito feliz em saber que você irá trabalhar conosco, saiba que aqui a escola é campeã dos jogos interescolares, ou seja, é a uma escola que se destaca em todos os aspectos seja; nas olimpíadas de português e de matemática, nas notas do SARESP e na Prova Brasil. É a escola que tem mais alunos, porém é a menor em espaço físico, mas compensa pelos pais que colaboram muito, há uma equipe ótima começando da cozinha, auxiliares de limpeza, secretários, bibliotecários, coordenação, direção e todo corpo docente.

Aqui trabalhamos sem aquela pressão, porém somos muitos responsáveis, mesmo porque auxiliamos uma as outras no que for preciso. Embora neste ano estejamos trabalhando com Apostilas, saiba que não ficamos presas a elas. Podemos trabalhar paralelamente com projetos que reforçam a apostila, pois sabemos que para cada ano um projeto tende a ser adaptado. Mas saiba que os primeiro ciclo, trabalhamos com o Projeto do Meu primeiro Livro, com os segundo há Projetos como O Meio Ambiente, Trânsito, Proerd.

Mas nada impede você que observando sua sala sente a necessidade de adaptar um projeto. Queremos transformar nossos alunos em pessoas formadoras de opiniões, que busquem um ideal e é por isso que prezamos a qualidade de ensino, um ensino dinâmico que avalie dia-a-dia, porém que saiba cobrar do aluno a sua parcela de contribuição, o seu desempenho em todos os sentidos.

Espero que com essas dicas você fique com mais ansiedade para começar a trabalhar conosco.

Abraços, Morgana.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quinta, 16 dezembro 2010, 13:20

 [PLANEJAMENTO DE ENSINO.doc](#)

Morgana, boa tarde!

Anexo seu planejamento com algumas considerações.
Bjos, Marilce

por [Morgana](#) - segunda, 20 dezembro 2010, 21:47

 [PLANEJAMENTO DE ENSINO _1_.doc](#)

PROFESSORA MARILCE, BOA-NOITE!

TENTEI ARRUMAR O PLANEJAMENTO DE ENSINO, COMO NÃO ESTAVA COM AS APOSTILAS, TENTEI ADEQUÁ-LOS.

BJOS, MORGANA.

FELIZ NATAL

PROSPERO ANO NOVO

por [Morganaa](#) - sábado, 5 março 2011, 16:04

MARILCE, COMO O MEU QUADRO E NEM O DA [nome da colega] FICOU COMPLETO, ARRUMEI PARA QUE SE POSSÍVEL VC ACEITE PARA NÃO PREJUDICAR O GRUPO, FUI RETIRANDO DE CADA CONTEÚDO DAS COLEGAS E ENCAIXANDO DANDO SEQUENCIAS NAS ATIVIDADES DE CADA UMA. ESPERO QUE TENHA ACERTADO DESTA VEZ. GRATA

por [Morgana](#) - terça, 8 março 2011, 11:42

ME SENTI MAL AO REALIZAR ESTE MÓDULO, POIS DÁ SE IMPRESSÃO QUE NÃO TRABALHO CONTEÚDOS, JÁ QUE NÃO APRESENTEI DE UMA FORMA CLARA. MAS COMO REGISTREI, TRABALHO NO GERAL, NAS INTERDISCIPLINAS. ME DESCULPE

Olá Luciane coleí sua mensagem aqui, pois você havia aberto outro tópico.

Entendo sua preocupação, mas a intenção não foi em comparar trabalho das professoras, mas destrinchar tudo que estamos trabalhando em nossas salas. Eu te peço desculpa por estar sentindo desta forma, após resolver uma atividade.

Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quarta, 9 março 2011, 19:25

 [Morgana.doc](#)

Olá, boa noite!

No texto em que escreveu os conteúdos escolares, dos quais trabalha em sua sala, para

a construção da base de conhecimento dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental você observou a existência dos seguintes tipos de conteúdos:

- Conceituais
- Procedimentais
- Atitudinais?

Esta tipologia é importante neste momento de definição desta base? Por quê?

Anexo seu texto.

Abraço fraterno, Marilce

por [Morgana](#) - segunda, 14 março 2011, 18:26

Acredito que sim, pois não entra na minha concepção de alfabetizadora, me prender a conteúdos que de nada valem para o momento em que a criança está, esta fase que ainda é lúdica o professor deve buscar maneiras para que a criança construa sua base alfabetizadora. E isto se dá com procedimentos prazerosos em a criança brinque mas aprenda.

Espero não está sendo radical demais.

Beijos e obrigada.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - terça, 15 março 2011, 14:32

Olá

Morgana.

Quais aspectos você considera para saber se determinado conteúdo é válido ou não para o momento em que se encontra a criança em seu processo de alfabetização? Reflita sobre e apresente sua argumentação neste fórum.

É muito bom, tê-la como cursista em nosso curso. Um lindo dia para você.

Marilce

por [Morgana](#) - terça, 15 março 2011, 22:24

Olá Marilce.

Algumas vezes a criança que entra no 1º ano frequentou ou não a educação infantil, então para ela construir e ser alfabetizada temos que começar do início, aliás cada criança é única, então o lúdico ainda faz parte da sua vida. No pro-letramento ou no Profa temos bagagens para saber o que aplicar para cada fase em que a criança se encontra, muitas vezes ela chega na garatuja e temos que fazê-la avançar em suas hipóteses, então quando digo determinados conteúdos me refiro a gramática e a ortografia que penso eu está sendo demais para uma criança que está começando, que

muitas vezes não conhece nem o alfabeto. Acredito que se trabalhar uma lista ou uma parlenda você está trabalhando as duas coisas, de uma maneira que a criança entenda e que construa com significado o aprendizado. Se há três anos para que esta criança se alfabetize, acredito que um tempo para cada coisa, temos que ter metas para cada ano e respeitar o tempo das crianças. Como também sou professora na educação infantil, percebo que há maneiras diversificadas de construir na criança os objetivos determinados para a alfabetização

Novamente peço desculpas, mas é no que eu acredito.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quarta, 16 março 2011, 15:18

Boa

tarde!

Morgana você não precisa de desculpar pelas suas ideias. Quando eu a questiono é justamente para você se posicionar e refletir sobre sua atuação profissional. E também para que eu possa compreender melhor o que pensa e como você trabalha em sua turma.

Fico feliz por ver que sempre atende aos meus chamados e realiza as atividades rapidamente. Que bom! Parabéns!

Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - domingo, 27 março 2011, 20:55

 [Morgana .doc](#)

Boa noite, Morgana.

Anexo, alguns indicativos para serem refletidos sobre a base de conhecimento dos estudantes.

Aguardo suas argumentações com relação aos questionamentos apresentados em seu quadro.

Marilce

por [Morgana](#) - sexta, 1 abril 2011, 21:55

 [REFLEXAO SOBRE OS CONTEUDOS DE LINGUA PORTUGUESA.doc](#)

Marilce.

Procurei responder as seus comentários.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quarta, 6 abril 2011, 16:25

Olá obrigada. Uma linda tarde para você.

Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - sexta, 22 abril 2011, 11:24

 [Morgana.docx](#)

Olá professora, bom dia!

Observe anexo, com alguns comentários sobre sua produção registrada no diário sobre experiências da atuação docente.

Uma linda Páscoa para você e família.


Marilce

por [Morgana](#) - sexta, 29 abril 2011, 19:57

 [morgana_1_.doc](#)

Marilce, fiz as considerações necessárias. Abraços.

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - domingo, 1 maio 2011, 11:03

 [. Morgana.doc](#)

Bom dia, Morgana

Observe, anexo com questionamentos sobre a atividade caso de ensino.

Uma linda semana para você e um ótimo trabalho!

Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - segunda, 9 maio 2011, 20:53

Olá professora.

O AVA ficará aberto até amanhã 10/05 para você responder os questionamentos existente neste fórum.

Marilce

por [Morgana](#) - quarta, 11 maio 2011, 19:42

 [aula_sobre_bilhetes.doc](#)

Marilce, respondi sobre os questionamentos .

Uma linda semana pra você também.

Morgana

Professora: Mariana

Diálogos Mariana e Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quarta, 29 setembro 2010, 19:43

Olá Mariana, este será nosso espaço de diálogo, onde outros cursistas não terão acesso.

Aqui poderemos conversar sobre o processo de realização das atividades, processo as aprendizagens, as dificuldades, etc. e assim estas narrativas poderão servir como elemento possibilitador de reflexão e de organização desta reflexão, ou seja, discutir sobre o que está realizando no fazer pedagógico, no cotidiano de sua sala de aula. Bem como, será um elemento organizador que me auxiliará a compreender o seu processo formativo e as possíveis intervenções.

Abraço fraterno, Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - domingo, 17 outubro 2010, 19:03

Olá docentes que fizeram parte do grupo 1 na A1 - II!

Parabéns pelo desempenho participativo no fórum da atividade.

Vamos refletir sobre alguns aspectos mencionados por vocês no fórum de discussão sobre Como, quando, por que o docente planeja.

Observando o texto síntese do grupo, proponho que comente, neste fórum, a questão seguinte:

O que significa para você, refletir sobre suas ações no processo de planejamento do ensino?

Responda a questão e mande como resposta a esta mensagem.

Abraço fraterno, Marilce

por [Mariana](#) - quarta, 20 outubro 2010, 21:11

Olá!!! Marilce 😊

Refletir sobre minhas ações no processo de planejamento do ensino, significa que me preocupo em elaborar um planejamento que seja útil de fato. E, que ao discutirmos os objetivos da escola consideremos o tipo de aluno que a escola pretende formar, conhecer os alunos para identificar suas dificuldades e nível de conhecimento. É traçar ideias, para que possamos elaborar e desenvolver de forma compartilhada o projeto curricular e assim ter bons resultados. É acreditar no que estamos fazendo e propiciar o envolvimento de todos num momento tão importante como esse.

Como professores temos que acreditar na mudança, temos que saber que é possível, do contrário não estaríamos ensinando, pois a educação é um constante processo de modificação (LEO BUSCAGLIA)

Abraços... 😊

Mariana

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quinta, 28 outubro 2010, 01:42

Olá, docente!

No período de 28 a 29/10 vocês terem uma atividade a ser respondida no fórum formadora e cursista, vejam orientações:

Na A2-II vocês discutiram sobre os materiais de apoio utilizado no processo de elaboração do planejamento do ensino. Agora individualmente vocês construirão um texto (mínimo 30 linhas e máximo 3 páginas) argumentando como são definidos (processo de definição) os conteúdos escolares que são trabalhados com seus estudantes, nos momentos de planejamento e conseqüentemente, quando estão utilizando estes materiais de apoio.

- Indique em qual turma trabalha
- O processo de escolha dos conteúdos escolares acontece em conjunto com outros professores das turmas dos anos iniciais (1º, 2º, 3º anos ou 1ª e 2ª séries);
- Se afirmativo, como a escola organiza-se para isto;
- Comente quais estratégias você utiliza para escolher determinado conteúdo (como definir este e não outro conteúdo) para sua turma nas diferentes áreas.
- As estratégias utilizadas são iguais para a Linguagem, conhecimentos lógicos matemáticos, conhecimentos das Ciências sociais e da natureza, etc., como isto é realizado.
- Existem outros materiais que te orientam na hora da definição destes conteúdos, além dos citados pelo seu grupo;
- Quem te orienta neste momento;
- Outro aspecto que julgar pertinente, etc.

Obs: O texto deve ser enviado como resposta a esta mensagem.

Bom trabalho!

Abraços, Marilce

por [Mariana](#) - segunda, 1 novembro 2010, 14:57

Atividade Individual

TEXTO ARGUMENTATIVO

Tendo sob responsabilidade uma classe do Primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e, considerando que o letramento e alfabetização linguística, bem como o pensamento lógico-matemático, e demais áreas do conhecimento, desses alunos ocorram sob o novo contexto do Ensino Fundamental conceitualmente correto e metodologicamente adequado, procuramos propiciar conhecimentos especializados e de maneira interdisciplinar que envolva todas as áreas do conhecimento. Pois sob essa proposta uma nova perspectiva se abre, para que possamos através da associação das diferentes disciplinas curriculares termos um ensino-aprendizagem mais apropriado para essa faixa etária. Assim sendo, o processo de escolha dos conteúdos escolares, acontece em conjunto com outros professores das turmas dos anos iniciais.

A escola organiza-se buscando diferentes alternativas para a organização do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com as coleções do guia adotado pela rede Municipal de Ensino de Descalvado, as coleções didáticas, paradidáticas e acervos complementares, dentre outros materiais que constam nos materiais de apoio, procuramos desenvolver um planejamento que nos dará parâmetros necessários para escolhermos os conteúdos das diferentes áreas e traçarmos as coordenadas do planejamento. Estratégias estas que são estabelecidas de acordo com o Projeto Pedagógico da escola, que reformulado alimentam novas práticas. Práticas estas que resultam de um produto coletivo, onde todos se comprometam com a realização de um trabalho sério, que envolve muita dedicação e muito esforço.

Portanto articulamos currículo e Plano de Ensino verificando os objetivos, metas e ações que norteiam o nosso Plano de Trabalho, viabilizando a Proposta Pedagógica da escola.

Com essas visões definidas e situadas no processo de construção do currículo, articula-se conteúdo e forma nas diferentes áreas do conhecimento favorável à ocorrência da aprendizagem. Partindo daquilo que é importante para a vida do aluno de maneira interdisciplinar e, apoiando numa aprendizagem escolar que respeita a transposição das observações cotidianas da vida e suas formas de expressão e relação com o mundo.

Para tanto, as estratégias utilizadas são iguais para a Linguagem, conhecimentos lógicos matemáticos, conhecimentos das Ciências sociais e da natureza, pois procuramos propor um trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades e atitudes fundamentais, de forma lúdica e criativa e, que perpassam todas as áreas do conhecimento.

Com base ao currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Fundamental de Nove Anos, Revista NOVA escola - Guia do Ensino Fundamental de 9 anos, Orientações Didáticas - Material Ler e Escrever, dentre outros) e sob a importância da diversificação dos materiais de apoio didáticos para um ensino contextualizado, dinâmico e significativo. Procuo realizar situações reais que envolvam conhecimentos de maneira interdisciplinar que ao serem conduzidas, possam auxiliar o trabalho nas áreas desejadas, ou seja, focadas naquele momento. E, assim aproximar os alunos a desenvolverem habilidades através de atividade permanente, atividade permanente de alfabetização, atividade seqüenciada, atividade de sistematização e de projetos didáticos tudo dentro de uma rotina semanal e, de acordo com as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para aprimorarmos nosso trabalho pedagógico, contamos com um currículo

dinâmico, flexível e contextualizado; formação continuada de professores; orientações da equipe gestora, valorização do trabalho coletivo na escola e os demais recursos disponíveis na escola como, por exemplo: data show, TV, DVD, computador, retroprojetor, etc.

Abraços...

Mariana

por [Mariana](#) - domingo, 7 novembro 2010, 14:41

Olá!!! Marilce

Quanto as questões a serem discutidas no fórum ficaram prejudicadas, pois na realidade não houve participação das demais cursistas. Gostaria de saber se não houver posição das demais, como proceder para a postagem da síntese das discussões do grupo? Postarei uma síntese do que postei no fórum?

Aguardo respostas. Pois, amanhã é um dia corrido e, se possível gostaria de estar postando ainda hoje.

Abraços...

Mariana

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - segunda, 8 novembro 2010, 13:49

Mariana em seu grupo têm mais componentes, então é pertinente verificar com o grupo como ficará o texto síntese.

Marilce

por [Mariana](#) - terça, 9 novembro 2010, 23:07

Olá!!! Marilce

Estou esperando um posicionamento do grupo, como você sugeriu para postarmos a síntese do grupo.

Abraços... Mariana

por [Mariana](#) - quinta, 11 novembro 2010, 20:49

Olá!!! Marilce

Vou esperar um posicionamento do grupo até amanhã e, se ninguém se manifestar no sábado eu postarei a síntese. O que você acha? Estou chateada pelo atraso, mas grupo é grupo, como você mesma colocou.

Abraços...

Mariana

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - sexta, 12 novembro 2010, 16:04

ok, Tudo bem, Mariana. Ótimo feriado para você, bjos

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - segunda, 22 novembro 2010, 17:10

Olá Mariana você conseguiu o acesso ao PPP de sua escola?

Estou em dúvida, você escreveu mais sobre o planejamento do ensino do que sobre o PPP na A3-II. Por favor tire-me está dúvida.

Estou feliz por tê-la em nossa formação.

Abraços, Marilce

por [Mariana](#) - segunda, 22 novembro 2010, 23:13

Olá!!! Marilce

Desde o início do ano temos uma cópia em mãos do PPP da nossa escola. O que descrevi consta na PPP da escola. Mas se você tiver mais alguma dúvida poderei estar esclarecendo é só dizer qual é a dúvida.

Abraços...

Mariana

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - terça, 7 dezembro 2010, 14:30

Olá Mariana, boa tarde!

Em sua carta você descreve muitos aspectos que constam no PPP de sua escola, muito bem! Mas, vamos imaginar que a professora que vai para sua escola em 2011, quer ouvir a sua opinião sobre o PPP, após a leitura do texto que você escreveu na carta, Por gentileza, dê sua versão sobre o PPP de sua escola.

Bom trabalho!

Abraço fraterno, Marilce

por [Mariana](#) - quinta, 9 dezembro 2010, 20:21

Olá!!! Marilce

Segue minha opinião sobre o PPP da minha Escola:

Cara professora pode ficar tranqüila, pois a PPP da nossa escola nos permite desenvolvermos um trabalho coletivo e colaborativo.

Partimos sempre de um ideal realizado por um grupo de pessoas envolvidas em cada segmento (diretora, coordenadora, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade) unidos num compromisso com a causa da democratização da Educação

Escolar, com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à Escola, sua permanência nela. E, na melhoria da qualidade do ensino. A nossa PPP confere identidade à escola como uma instituição que tem personalidade própria, por refletir o pensamento do seu coletivo.

Abraços...

Mariana

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quinta, 16 dezembro 2010, 13:19

 [Planejamento de Ensino.doc](#)

Olá Mariana. Anexo seu planejamento com algumas considerações.

Bjos, Marilce

por [Mariana](#) - domingo, 19 dezembro 2010, 16:50

 [Planejamento de Ensino .doc](#)

Olá!!! Marilce

Boa tarde

Complementei o planejamento de ensino com suas sugestões.

Abraços...

Mariana

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quarta, 9 março 2011, 19:35

 [Mariana.doc](#)

Olá, boa noite!

No texto em que escreveu os conteúdos escolares, dos quais trabalha em sua sala, para a construção da base de conhecimento dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental você observou a existência dos seguintes tipos de conteúdos:

- Conceituais
- Procedimentais
- Atitudinais?

Esta tipologia é importante neste momento de definição desta base? Por quê?

Anexo seu texto.

Abraço fraterno, Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - terça, 15 março 2011, 16:58

Olá professora!

Está precisando de apoio para realizar as atividades do nosso curso? Entre em contato. Estou aguardando sua interação neste fórum.

Uma ótima semana para você.

Abraço fraterno, Marilce

por [Mariana](#) - sexta, 18 março 2011, 22:50

Olá!!! Marilce

Dentre os conteúdos a serem trabalhados considero importante neste momento de definição desta base os conteúdos citados, porque nos proporciona entendermos como ensinar e aprender. Portanto, os conteúdos factuais são informações de pouca ou nenhuma complexidade: fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concreto e sugestões. Exemplo: nomes de letras, nomes de lugares, números de telefones.

Já os conteúdos procedimentais estão incluídos os procedimentos, métodos, técnicas, destrezas ou habilidades e estratégias. Se configuram um conjunto de ações ordenadas e com uma finalidade, ou seja, destinadas à realização de um objetivo. Exemplo: leitura, produção de texto, revisão de texto, manejo do computador, estudo, pesquisa. Em relação aos conteúdos atitudinais, nessa categoria estão incluídos valores atitudinais e normas.

Quanto aos conceitos conceituais se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos. Conceitos: Sistema alfabético de escrita, divisão, soma, subtração, multiplicação,...

Abraços... Mariana

por [Mariana](#) - terça, 22 março 2011, 21:07

Olá!!! Marilce

Obrigada pelo apoio! Se precisar grite por socorro. Demorei um pouco pois estava um pouco sobrecarregada, mas agora tudo está voltando ao normal.

Acredito ter respondido de acordo, mas qualquer dúvida trocamos ideia novamente.

Marilce a Eliane está com problemas de saúde na casa dela, portanto ela estará postando o mesmo quadro que postei, uma vez que trabalhamos na mesma rede e, também com a mesma série. Espero que entenda, pois ela está sem condições para realizar a atividade individualmente.

Abraços...

Mariana

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quarta, 23 março 2011, 06:46

Olá Mariana, um lindo dia para você!

Obrigada pelo aviso. Ela também já havia me falado, vamos torcer para a melhora da mãe dela.

Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - terça, 29 março 2011, 12:15

 [mariana.doc](#)

Olá Mariana!

Observe o anexo e procure refletir sobre os comentários presentes no quadro. Depois faça sua postagem neste fórum com argumentações sobre os aspectos em inquirição.
Marilce

por [Mariana](#) - sábado, 2 abril 2011, 16:03

 [contos-midias.pdf](#)

Refletindo

Olá!!! Marilce

Ao refletir sobre o meu comentário que de uma maneira encontro algumas dificuldades para ensinar estes conteúdos apontados. Ou, de como organizar boas situações de aprendizagem para que meus alunos possam confirmar ou ampliar seus conhecimentos. Ressalto que, tanto no curso A docência nos anos iniciais do ensino fundamental, no Mídias na Educação, como nas capacitações realizadas em serviço na rede municipal, novos saberes foram por mim adquiridos. E, que, ao articular a teoria e prática essas dificuldades foram sanadas. Mas, dúvidas sempre existirão e, que para saná-las, as capacitações são o melhor caminho, bem como as discussões colaborativas entre seus pares, pois todo bom educador tem que renovar sua prática constantemente.

Em relação aos projetos didáticos estou fechando o Projeto Identidade, dando continuidade no Projeto Contos – Mídias na Educação e iniciando a Sequência Didática: Curiosidades sobre “animais de jardim”, da rede municipal. Vou anexar o projeto Contos.

Abraços...

Mariana

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - quarta, 6 abril 2011, 16:23

Olá obrigada.

Uma linda tarde para você.

Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - sexta, 22 abril 2011, 11:25

 [Mariana.docx](#)

Olá professora, bom dia!

Observe anexo, com alguns comentários sobre sua produção registrada no diário sobre experiências da atuação docente.

Uma linda Páscoa para você e família.

Marilce

por [Marilce da Costa Campos Rodrigues](#) - domingo, 1 maio 2011, 11:05

 [ana.docx](#)

Bom dia, Mariana

Observe, anexo com questionamentos sobre a atividade caso de ensino.

Uma linda semana para você e um ótimo trabalho!

Marilce

por [Mariana](#) - sábado, 7 maio 2011, 14:42

Olá!!! Marilce

Enquanto a pessoa que media o processo de ensino, para ensinar esses conteúdos utilizo os conhecimentos prévios adquiridos durante o meu processo de ensino-aprendizagem, os adquiridos em cursos de formação, os adquiridos colaborativamente com os parceiros de profissão e os de pesquisa na web.

Abraços...

Mariana

por [Mariana](#) - sábado, 7 maio 2011, 14:54

Olá!!! Marilce

Para ministrar aulas nas diferentes situações propostas utilizaria os conhecimentos prévios adquiridos durante o meu processo de ensino-aprendizagem, os adquiridos em formação no exercício da profissão, os adquiridos colaborativamente com os colegas de profissão e também os adquiridos na web.

Abraços...

Mariana

APÊNDICE O - ARQUIVOS ANEXADOS AO FÓRUM

1 - Morgana em 01/04/11

REFLEXÃO SOBRE OS CONTEÚDOS DE LINGUA PORTUGUESA

A escrita do nome próprio é uma das mais importantes conquistas do educando que entra no mundo das letras. Para ele, o conjunto de letras que compõe seu nome o representa, proporciona a percepção de si como um ser social, com um nome próprio que o representa, diz algo sobre sua identidade, sua filiação, sua história. A escrita do nome próprio tem papel fundamental no processo de alfabetização do educando, pois representa um passo importante de sua entrada no mundo da escrita.

O conhecimento do nome próprio tem duas consequências importantes para os educandos que estão em processo de alfabetização: uma escrita livre do contexto; uma escrita que informa sobre a ordem não aleatória dentro do conjunto de letras.

A escrita do próprio nome representa uma oportunidade privilegiada de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, pelas seguintes razões: tanto do ponto de vista linguístico, como do gráfico, o nome próprio é um modelo estável; é um nome que se refere a um único objeto, com o que se elimina para o educando, a ambiguidade na interpretação; tem valor de verdade porque se reporta a uma existência, a um saber compartilhado por ambos, emissor e receptor; do ponto de vista da função, fica claro que identificar objetos ou indivíduos, com nomes, faz parte dos intercâmbios sociais de nossa cultura; a forma e o valor sonoro convencional das letras; a quantidade de letras necessárias para escrever os nomes; a variedade, a posição e a ordem das letras em uma escrita convencional; a realidade convencional da escrita o que serve de referência para checar as próprias hipóteses. Os vários sons de uma mesma letra confundem a criança, então procuro trabalhar com listas, jogos que estimulem a fala e a audição (bingo, forca, cruzadinha) fazendo leituras diárias para que eles percebam o som e utilizando palavras do repertório deles, principalmente o nome.

REFLEXÃO SOBRE OS CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS

Apresentar aos alunos o conhecimento de que cada pessoa, apesar de ter as mesmas características físicas que as outras, possuem, ao mesmo tempo, características individuais, como, por exemplo, a impressão digital, além de outras, como a personalidade – preferências, maneiras de enfrentar desafios etc. Sendo assim, é preciso que o professor dialogue com os alunos sobre este assunto:

- Todas as pessoas são iguais?
- As pessoas têm entre si características semelhantes? Quais são estas características?
- Em quais características as pessoas podem ser diferentes?

Toda atividade está relacionada com a leitura e a escrita, e a escola deve proporcionar meios para que isso aconteça de maneira prazerosa para se chegar ao objetivo.

A mídia impõe à criança o consumo de produtos industrializados, deixando de lado a importância de uma boa alimentação. Com o 1º ano, dialogando, podemos incentivá-los a experimentar, pois estamos do seu lado nas refeições. Não é só conteúdo e, sim, com ações concretas, fazendo a leitura e a escrita do cardápio.

REFLEXÃO SOBRE OS CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA

Procuro jogar bingo de números, trilha, fazendo contagem diária, usando o calendário para que eles aprendam a sequência, porém alguns não conseguem aprender, a parte de matemática é difícil, muitas vezes decoram a sequência somente. Não sinto dificuldade porque tento usar variados recursos, muitas vezes notamos que determinada criança apresenta dificuldade desde a educação infantil.

Na parte de cálculo, aprendi que a criança necessita de todos os recursos concretos para dominar a soma, utilizei na sala de aula ábacos, tampinhas. Hoje, na minha turma de 3º ano, alguns ainda necessitam do material dourado para fazer contagem e entender o valor relativo do número.

Bom, ao mediar os problemas, peço para que a criança os leia e procure por palavras-chave que demonstrem o que é para fazer no problema. Para mim, a criança precisa ser desafiada e utilizar diferentes meios para chegar à solução e precisa do estímulo para sabermos que ela está dominando o conteúdo.

Por isso, minha atuação como profissional precisa sempre melhorar, nunca achar que já sei de tudo, por isso gosto de estudar e sempre buscar novas aprendizagens, pois não consigo chegar à sala de aula e improvisar, as crianças de hoje vivem no mundo globalizado, e planejar é preciso.

REFLEXÃO SOBRE OS CONTEÚDOS DE CONHECIMENTOS SOCIAIS

Este ano estou tendo o cuidado de trabalhar com as crianças sobre família, pois minha aluna ficou órfã de mãe e é muito tímida. Trabalho na educação infantil há dez anos e, no início de carreira, trabalhar o Dia das mães para mim era sempre uma tortura, eu sempre chorava nas comemorações.

Acho importante trabalhar o trajeto, pois, trabalhando a construção do espaço geográfico, a criança sistematiza as impressões e as experiências que ela tem, de maneira que ela perceba os signos e as informações e se aproprie desse ambiente onde vive. Portanto, é fundamental partir do local do cotidiano da criança, tendo como base o espaço de convívio, podendo posteriormente vislumbrar horizontes de relações espaciais mais amplos.

Sobre consumismo, em algumas datas, sempre converso com meus alunos, tentando sugerir, de uma maneira sutil, que, muitas vezes, os pais não têm dinheiro para dar tudo a elas. E que, em algumas datas, há verdadeiros significados que vão além do consumo.

Margarida em 30/10/10

Conteúdos escolares que são trabalhados com os estudantes, nos momentos de planejamento e, conseqüentemente, quando estarei utilizando estes materiais de apoio.

O trabalho que realizo durante o ano de 2010 é com uma turma de alunos de 6-7 anos do 1º ano do ensino fundamental de nove anos.

Durante o momento de planejamento, que acontece todo início de ano, nós, professores da escola, nos reunimos em grupos por ano e série e elencamos qual será a metodologia utilizada para cumprirmos os conteúdos do ano, que já vem definido pela Secretaria Municipal de Educação do município, que se apoia na proposta Curricular do

material “Ler e Escrever”, material este utilizado pela Secretaria Estadual de Educação. Além disso, tivemos uma formação inicial com uma das professoras que trabalhou no processo de escrita desse material, o que contribui com o trabalho que será desenvolvido. A escola organiza-se também recebendo formação semanal (direção e coordenação) num Núcleo que a secretaria tem para depois repassar, em HTPCs, leituras, textos, análise de atividades, a nós professores.

Como já temos uma definição dos conteúdos de cada ano, nos preocupamos mais em como será a forma (metodologia/estratégias) que trabalharemos para alcançar as expectativas de aprendizagem do ano/série. Há um trabalho bastante sistemático das atividades desenvolvidas, sendo necessário contemplar em nossa rotina de trabalho, sequência didática, projetos didáticos, atividades sequenciais, atividades permanentes que envolvam todas as áreas do conhecimento.

Utilizamos livros didáticos também como material de apoio, além, é claro, dos outros já descritos anteriormente pelos grupos (coleções pedagógicas, livros paradidáticos, informática, projeto biblioteca dirigida, aulas de educação física, inglês, entre outros).

As orientações mencionadas anteriormente em reuniões com o grupo são apenas de textos e ou leituras. As aulas são preparadas pelos professores geralmente no final de semana, ou à noite, em casa, e este semanário é “vistado” pela coordenadora da escola semanalmente. Às vezes recebemos elogios e sugestões de atividades complementares.

Gostaria de ressaltar que sinto uma necessidade grande de troca com professoras do mesmo ano em que atuo, pois na escola já houve duas vezes a troca da professora que tem a outra turma e não foi possível conseguir uma troca, visto que ambas são professoras novas, sem experiência e que necessitam mais de apoio do que de trocar algo. Acredito que a troca de experiências entre professores promove reflexão, aprimora conhecimento e contribui no processo de crescimento do profissional.