

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

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA EM
UM ESPAÇO HÍBRIDO DE FORMAÇÃO: O TERCEIRO ESPAÇO**



Terceiro Espaço

Luciana Cristina Cardoso

SÃO CARLOS

2016



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

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA EM
UM ESPAÇO HÍBRIDO DE FORMAÇÃO: O TERCEIRO ESPAÇO**

Luciana Cristina Cardoso

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação.

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

SÃO CARLOS

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

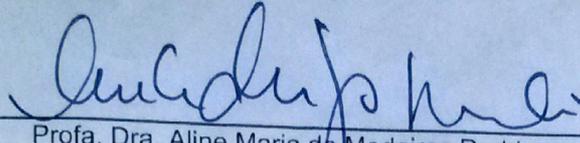
C268a Cardoso, Luciana Cristina
Aprendizagem e desenvolvimento profissional da
docência em um espaço híbrido de formação : o terceiro
espaço / Luciana Cristina Cardoso. -- São Carlos :
UFSCar, 2016.
259 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

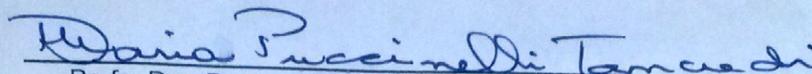
1. Formação inicial e continuada de professores.
2. Aprendizagem híbrida. 3. Espaços híbridos de
formação. 4. Aprendizagem e desenvolvimento
profissional da docência. 5. Educação a distância. I.
Título.

Folha de Aprovação

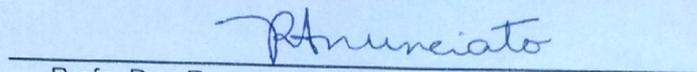
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Luciana Cristina Cardoso, realizada em 26/02/2016:



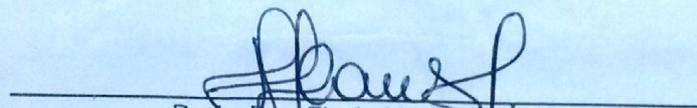
Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
UFSCar



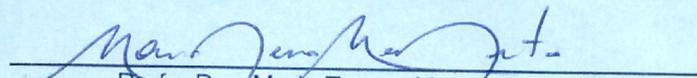
Profa. Dra. Regina Maria Simoes Puccinelli Tancredi
UFSCar



Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
UFSCar



Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti
UNESP



Profa. Dra. Maria Teresa Menezes Freitas
UFU

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu filho Miguel, luz da minha vida! Gerado,
nascido e crescido em meio a ele.

Agradecimentos

Ao concluir o processo investigativo e de formação que culminou na construção desta tese de doutorado, agradeço, em especial, à minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, pela confiança, amizade, respeito, parceria, generosidade, compreensão e ensinamentos. A minha eterna admiração!

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar que atuam como coformadoras neste processo, Prof^ª. Dr^ª. Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi e Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, também presentes em outros momentos de minha trajetória acadêmica. Exemplos de vida e profissão!

Às professoras convidadas para os exames de qualificação e de defesa da tese, Prof^ª. Dr^ª. Flávia Medeiros Sarti e Prof^ª. Dr^ª. Maria Teresa Menezes Freitas, pela disponibilidade e pelo compromisso com que, leram este trabalho. Pelas observações pontuais e pelas contribuições para enriquecê-lo.

Às professoras Prof^ª. Dr^ª. Maria da Graça Nicoletti Mizukami e Prof^ª. Dr^ª. Josiane Pozzatti Dal Forno, pela disponibilidade para atuarem como suplentes no exame de defesa.

Às professoras experientes e licenciandas participantes do Projeto *3º Espaço*. Tenham a certeza de que aprendemos juntas!

À equipe de formação que me apoiou durante a fase de intervenção, indicando, sugerindo e enriquecendo cada proposta de trabalho, em especial à Professora Dr^ª. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira e à Prof^ª. Maria Inês Aoki Ohnuma, exemplos de dedicação à formação de professores e de vida!

À minha amiga de vida e pesquisa Renata Portela Rinaldi, pela indicação de caminhos enquanto tudo não se passava de um sonho, de um projeto.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), que me apoiou, proporcionando a dedicação exclusiva ao doutorado desde de setembro de 2014. Processo FAPESP nº 2014/11263-5.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, seus professores e aos seus funcionários.

Às colegas que pertencem ao grupo de pesquisa “Formação básica e continuada de professores”, pela parceria, socialização de saberes e de angústias. Em especial à Débora Cristina Massetto, pela amizade sincera, pelo carinho e pela ajuda sempre que precisei. Você foi um dos presentes que ganhei neste percurso!

Ao meu esposo Eduardo, pela compreensão nos momentos angustiantes e pelo apoio sempre que necessário.

Ao meu filho Miguel, pelos momentos em que me fez parar um pouco para brincarmos, cantarmos ou ficarmos juntos. Pausas são essenciais para ganhar fôlego e permitir que novas ideias ganhem voz.

Aos meus pais, Márcia e João Carlos pela vida e por me ensinarem que honestidade, dedicação e esforço são conquistas nossas, e não obrigações.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que fosse possível a elaboração desta tese.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

Resumo

A pesquisa teve como propósito analisar limites e contribuições de um espaço híbrido, o *3º Espaço*, compreendido como ambiente de interlocução entre licenciandas em Pedagogia, na modalidade a distância, professoras experientes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (mentoras) e pesquisadoras-formadoras da universidade, visando à aprendizagem da docência e ao desenvolvimento profissional de professores. Especificamente, pretendeu-se analisar processos de construção de conhecimentos necessários para o exercício de práticas pedagógicas em contextos escolares variados; compreender como conhecimentos teóricos e práticos se integram, constituindo a base de conhecimento para o ensino; e entender se um espaço híbrido sustenta a articulação de conhecimentos de naturezas diversas em benefício da aprendizagem da docência. O referencial teórico englobou: formação inicial e continuada de professores; aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional; base de conhecimento; parceria universidade-escola; espaços híbridos de formação e narrativas escritas, tendo como principais autores: Veenman, Shulman, Cavaco, Garcia, Mizukami, Zeichner, Vaughan, Penã e Allegretti. Adotou-se uma abordagem construtivo-colaborativa (COLE; KNOWLES, 2003) de pesquisa e intervenção. Os instrumentos de coleta de dados foram narrativas escritas (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001) elaboradas pelas participantes, e a análise se deu de modo processual, tendo o modelo de base de conhecimento para o ensino como referência principal (SHULMAN, 1987, 2005) e a profissão e a profissionalidade docente como categorias complementares e reveladoras das especificidades do trabalho do professor (NÓVOA, 1999; CONTRERAS, 2002; ROLDÃO, 2007). As análises em profundidade foram feitas a partir do estudo de casos múltiplos (EZPELETA, 1984; LUDKE; ANDRÉ 1986; MAZZOTTI, 2006), decorrentes das aprendizagens profissionais da docência de três díades (mentora/licencianda), uma delas atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e as outras duas na Educação Infantil. As análises indicaram que aprender a ensinar e ser professor são processos que se aprimoram ao longo da vida, altamente influenciados por experiências anteriores, formais ou informais, relativas ao exercício da docência e pelos contextos específicos de atuação. Sugeriram que a demanda formativa para a atuação docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se centrou no processo que envolve o domínio do conhecimento pedagógico geral. Adicionalmente, identificou-se pouca habilidade para planejar intervenções pedagógicas coerentes com as necessidades das crianças, mesmo se tratando de professoras experientes. Enquanto espaço formativo, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), criado em função do desenvolvimento da pesquisa e denominado *3º Espaço*, revelou-se como ferramenta viável para a articulação entre os conhecimentos advindos de suas participantes (mentoras, licenciandas e pesquisadoras-formadoras) e para aproximações entre a universidade e a realidade de trabalho das professoras. Enquanto articulador de relações entre teoria e prática, o espaço híbrido potencializou o exercício reflexivo, principalmente no caso das licenciandas, mas enfrentou algumas dificuldades em razão do uso exclusivo de narrativas escritas, sobretudo no caso das professoras experientes (mentoras).

Palavras-chave: Formação inicial e continuada de professores; Aprendizagem híbrida; Espaços híbridos de formação; Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência; Educação a distância.

Abstract

This research aimed to analyze the limits and contributions of a hybrid space, the 3rd Space, understood as dialogue environment between students of Pedagogy - of distance learning programs -, experienced Elementary School teachers, mentors of the initial years of Middle School Education and University researchers / academic advisors, aiming at learning the teaching profession and the professional development of teachers. Specifically, the intent was to analyze construction processes of knowledge needed for the exercise of pedagogical practices in varied school contexts; to understand how knowledge and skills are integrated, providing the knowledge base for teaching; and to understand if a hybrid space supports the articulation of knowledge of various natures in favor of learning the teaching profession. The theoretical framework comprised: initial and continuing teacher training; learning the teaching profession and professional development; knowledge base; university-school partnership; hybrid spaces of training and written narratives, their main authors being Veenman, Shulman, Cavaco, Garcia, Mizukami, Zeichner, Vaughan, Penã and Allegretti. A constructive-collaborative approach was used (COLE; KNOWLES, 2003) for research and intervention. The data collection instruments were written narratives (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001) prepared by the participants, and the analysis took place in a procedural manner, based on the knowledge model for teaching as a main reference (SHULMAN, 1987, 2005), and the profession and professional teaching as categories that are both complementary and revealing of the specifics of the teacher's work (NÓVOA, 1999; CONTRERAS, 2002; ROLDÃO, 2007). The in-depth analyses were made from the study of multiple cases (EZPELETA, 1984; LUDKE; ANDRÉ 1986; MAZZOTTI, 2006), arising from professional apprenticeships of teaching three dyads (mentor / undergraduate student), one of which is active in the Early Years of Middle School, and the other two in Elementary School. Analyses indicated that learning to teach and being a teacher are processes that are enhanced throughout life, highly influenced by previous experiences - be they formal or informal - related to the teaching profession and the specific contexts of action. It was suggested that the formative demand for the teaching practice for Elementary School and Early Years of Middle School focused on the process involving the mastery of general pedagogical knowledge. Additionally, little ability to plan educational interventions consistent with the needs of children was identified, even when dealing with experienced teachers. As a training space, the virtual learning environment (VLE) created with the development of research and called 3rd Space revealed itself as a viable tool for the articulation between the knowledge derived from their participants (mentors, undergraduate students and researchers / academic advisors) and for strengthening the links between the university and teachers' work reality. While articulating relations between theory and practice, the hybrid space potentiated the reflective exercise, especially in the case of undergraduate students; however, it faced some difficulties due to the exclusive use of written narratives, predominantly in the case of experienced teachers (mentors).

Key words: Initial and continuing teacher education; Hybrid learning; Hybrid spaces of training; Learning and professional development of the teaching profession; Distance learning.

Lista de figuras

Figura 1	Elementos constitutivos do percurso profissional docente.....	44
Figura 2	Denominações presentes em estudos sobre a formação de professores e que permeiam as experiências formativas.....	50
Figura 3	Página inicial do Portal dos Professores da UFSCar.....	87
Figura 4	Página inicial do ambiente virtual <i>3º Espaço</i>	88
Figura 5	Percurso formativo das mentoras participantes do Projeto <i>3º Espaço</i>	95
Figura 6	Percurso de professores ao longo de suas carreiras.....	96

Lista de quadros

Quadro 1.1 Princípios da aprendizagem de pessoas adultas – Andragogia.....	30
Quadro 1.2 Elementos constitutivos do aprendizado formal, informal e híbrido.....	33
Quadro 1.3 Elementos constitutivos de qualidade em programas de mentoria/tutoria.....	37
Quadro 3.1 Ferramentas de coleta de dados.....	78
Quadro 3.2 Fases da intervenção.....	84
Quadro 3.3 Planejamento da intervenção – atividades propostas e objetivos delineados para cada ação.....	85
Quadro 3.4 Perfil das participantes da pesquisa.....	92
Quadro 3.5 Caracterização das parcerias cujos processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional foram analisados em profundidade.....	98
Quadro 5.1 Elementos centrais no planejamento das EEA.....	133
Quadro 5.2 Conhecimentos decorrentes do processo formativo – díade A.....	158
Quadro 5.3 Conhecimentos decorrentes do processo formativo – díade B.....	172
Quadro 5.4 Conhecimentos decorrentes do processo formativo – díade C.....	191
Quadro 5.5 Concepções prévias das participantes (L.6, L.8, L.3; PE.5, PE.6, PE.3) sobre aprender, ensinar e trabalho do professor.....	196

Lista de siglas

AVA – ambiente virtual de aprendizagem

Unesp – Universidade Estadual Paulista

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UAB – Universidade Aberta do Brasil

EaD – Educação a Distância

TDIC – tecnologias digitais de informação e comunicação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

EEA – Experiências de Ensino e Aprendizagem

MEC – Ministério da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

COHERE – Grupo Colaborativo de Pesquisas em Educação Superior On-Line

PROEXT – Projeto de extensão universitária

CEU – Centro de Educação Integrada

Sumário

INTRODUÇÃO.....	12
Delimitação da temática.....	15
Objetivos da pesquisa.....	22
CAPÍTULO 1: A aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional – contextos de formação.....	25
1.1 Tornar-se um profissional – formar professores sob a ótica da autoformação.....	27
1.2 O papel da formação inicial e de outros contextos na aprendizagem da docência – relações entre universidade e escola.....	31
1.3 A formação continuada de professores – desenvolvimento profissional a partir de experiências colaborativas.....	43
CAPÍTULO 2: A constituição de um espaço híbrido de formação – o terceiro espaço.....	52
2.1 Espaços e tempos da formação docente.....	56
2.2 A EaD e a Educação/Aprendizagem híbrida – considerações sobre as interações entre o virtual e o presencial.....	58
2.3 Os contextos formativos das participantes – a universidade, a escola e o terceiro espaço em interação.....	62
2.3.1 As relações entre a universidade e a escola – aproximações entre teoria e prática na perspectiva híbrida.....	65
2.3.2 Licenciandas, professoras experientes e pesquisadoras-formadoras – o espaço híbrido diante de sujeitos em diferentes tempos de formação.....	68
CAPÍTULO 3: Procedimentos teórico-metodológicos do estudo.....	71
3.1 O aporte teórico-metodológico da pesquisa.....	71
3.2 Instrumentos de coleta e de análise dos dados.....	77
3.3 A intervenção.....	82
3.4 O contexto da pesquisa.....	87
3.5 Participantes da pesquisa.....	90
CAPÍTULO 4: Aprender e ensinar ou aprender a ensinar – trajetórias e concepções de licenciandas e professoras experientes.....	101
4.1 As participantes do processo formativo – trajetórias e expectativas sobre o trabalho docente e o Projeto <i>3º Espaço</i>	102
4.2 Caracterizações do trabalho do professor sob a perspectiva das participantes – elementos constitutivos da profissionalidade docente.....	108
4.3 Processos de ensinar e aprender e de aprender a ensinar – como são compreendidos pelas participantes?.....	119

CAPÍTULO 5: As Experiências de Ensino e Aprendizagem como recursos formativos e investigativos em um espaço híbrido.....	127
5.1 Planejamento, desenvolvimento e avaliação das EEA – percursos formativos delineados durante a intervenção.....	129
5.2 Díade A: a complexidade das relações presentes no contexto escolar – aprendizagens sobre ser e estar na profissão docente – além de ensinar, o que é mesmo importante saber?.....	137
5.3 Díade B: o domínio do conteúdo específico em questão – é possível ensinar o que não se sabe?.....	161
5.4 Díade C: Aprender a ensinar e ensinar a ensinar – o encontro entre duas gerações de professoras experientes.....	178
5.5 Elementos vinculados ao ser e estar/ensinar na profissão docente presentes nas EEA – convergências e divergências indicadas nos relatos das díades A, B e C.....	192
CAPÍTULO 6: Possibilidades formativas em um espaço híbrido – quais os dilemas? Quais as contribuições?.....	203
6.1 Das interações entre a tríade (mentora, licencianda, pesquisadoras-formadoras).....	204
6.2 Da articulação entre conhecimentos teóricos e práticos.....	209
6.3 Das contribuições e dos limites – questões ainda latentes.....	211
REFERÊNCIAS.....	218
ANEXOS.....	233
Anexo 5.1	233
Anexo 5.2	236
Anexo 5.3	242
Anexo 5.4	244
Anexo 5.5	246
Anexo 6.1	249
Anexo 6.2	254
Anexo 6.3.....	257

INTRODUÇÃO

*Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fins de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim, um **percurso** de formação, no sentido em que é um **processo** de formação (MOITA, 2007, p. 115).*

A escolha pela citação de abertura deste documento se deve, essencialmente, à compreensão de que muitos foram os fatores que me levaram a construir esse estudo. Pessoas, lugares, vivências e, por que não, ausências? Sim, cada qual à sua maneira, incluindo as leituras que fiz de tudo o que vivi até agora, é responsável pela chegada à temática aqui proposta e pela decisão de aceitar o desafio de elucidá-la sob a perspectiva de uma pesquisa de doutorado¹.

Assumir este estudo significou dar voz à pesquisadora que habita meu interior e, como a vida é feita de escolhas, para isso foi necessário silenciar, ao menos temporariamente, a professora da Educação Básica que por 12 anos se dedicou à tarefa de aprender a ensinar e de ensinar.

A escolha, consciente, pela docência se deu após o ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), do campus de Araraquara, e a vida profissional iniciou ainda durante o segundo ano da graduação. Mas o desejo de ser professora floresceu ao longo de toda uma vida, desde os primeiros contatos com a escola. As memórias que carregou desse espaço são das mais variadas naturezas – emocionais, profissionais, curriculares – e se mesclam como um emaranhado de linhas que formam uma toalha. Na escola fui me constituindo como pessoa e como profissional.

Ao escrever essa introdução, me dei conta de que estou na escola há 30 anos! Fazendo uma conta rápida e considerando que até a quarta série do Ensino Fundamental tive uma professora por ano, já são sete modelos formativos diferentes; incluindo nessa conta os 35 professores com os quais convivi durante os sete anos correspondentes ao ginásio – hoje Fundamental 2 – e ao Ensino Médio, resulta num total de 42 professores! Isso sem falar nos

¹ Neste capítulo introdutório será utilizado o pronome “eu”, na primeira pessoa do singular, em razão da necessidade de apresentar ao leitor meus próprios processos de vida e formação, que culminaram no ingresso no doutorado e na construção desta pesquisa.

professores da graduação, do mestrado e do doutorado... certamente chegaria em uns 70 professores. São 70 pessoas que, formalmente, se responsabilizaram por minha formação acadêmica, pessoal e/ou profissional.

Depois disso, torna-se fácil compreender por que a formação inicial – a graduação em Pedagogia – tem pouca ou nenhuma influência na constituição dos professores que somos, conforme a literatura da área sugere (LIMA; REALI, 2002; MIZUKAMI, 2003). Os anos e anos nos quais ocupamos o papel de estudantes vão nos formando, fortalecendo crenças, conceitos e ideias. O mais curioso é que exatamente a instituição que formalmente nos educa, ensina, forma como pessoas também cumpre com o papel de, informalmente, nos “fazer” professores.

Será que se aprende a ser professor somente observando professores? Será que a docência é aprendida, exclusivamente, em cursos de formação inicial? Ou será que a aprendizagem efetiva da docência é feita na prática, no dia a dia do trabalho em sala de aula? Todas essas questões me remetem à poesia de Cecília Meireles (2002), *Ou isto, ou aquilo*. Por sorte, não se trata disto ou daquilo. A docência, construída, sim, ao longo da vida, mas multifacetada, se reveste de uma série de elementos que a constituem, como bem ilustra a citação de Moita (2007, p. 115) inserida na abertura desta sessão.

Os anos passados na escola como aluna me fizeram gostar desse espaço e querer continuar a estar nele. Fui aluna da escola pública da Educação Infantil ao Ensino Médio, e toda essa vivência me fez conhecer, desde cedo, a precariedade de muitas escolas. Ainda assim, os laços que me uniram à docência e ao ambiente escolar eram maiores do que as adversidades. Sempre tive muito prazer por estar na escola!

Minha primeira experiência como professora se deu em um contexto informal. Com 15 anos já era professora de balé clássico. Esse contato inicial com as crianças foi revelando, aos poucos, características pessoais que me direcionavam para a pedagogia, sem mesmo que eu pudesse perceber. Lembro-me com bastante clareza de fazer, intuitivamente, jogos de faz de conta, criando um ambiente propício para que as meninas se sentissem bailarinas – tinha uma varinha de condão que com um simples toque as fazia manter a postura ereta; muitos materiais pedagógicos, como bambolês, cordas, fantasias que criavam as mais variadas cenas. Diante de tal vivência, a docência era algo do qual não conseguiria mais me desvencilhar.

Após um ano de curso pré-vestibular na rede privada, ingressei no curso de Pedagogia e em pouco tempo já atuava em uma escola de Educação Infantil. Permaneci nessa escola por seis anos e foi lá que aprendi a construir diário reflexivo, planejamento semanal, delinear

objetivos, conteúdos e metodologias. Enfim, o respaldo teórico adquirido na universidade, aliado à experiência concreta em sala de aula fizeram com que eu percebesse alguns aspectos do trabalho docente os quais minhas colegas de curso, distantes dessa realidade escolar, sequer cogitavam, por exemplo: a importância de um planejamento flexível, da escuta sensível às necessidades das crianças, a compreensão de que, na Educação Infantil, cuidar e educar são duas faces de uma mesma moeda, dentre outros.

Com o passar dos anos como professora senti a necessidade de me aprimorar na área da matemática para a Educação Infantil e procurei um curso de extensão universitária. Nesse curso aperfeiçoei algumas compreensões sobre a construção do conceito de número e processos de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Em decorrência das vivências nesse curso, optei pela especialização em Educação Infantil e, após me dedicar à compreensão de como a criança se apropria de elementos/noções matemáticas no trabalho de conclusão do curso, submeti um projeto de mestrado no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) do ano de 2005.

O ingresso no mestrado me abriu novas possibilidades de atuação docente e de linhas de investigação. Nele, dediquei-me ao aprendizado das crianças, mas, como se tratou de uma pesquisa-ação, cujos participantes eram também meus alunos, senti que a formação de professores, os percursos de formação e a reflexão sobre a própria prática eram temas que poderiam fazer parte de minha vida, em algum momento de minha trajetória acadêmica, dado o modo como me envolveram.

Passados já alguns anos da defesa do mestrado, não sendo mais uma professora iniciante, me vi investir anos, tempo e esforço em uma das áreas menos valorizadas profissionalmente na carreira docente – a Educação Infantil. Essa razão, aliada a fatores pessoais e aos elementos revelados em minha dissertação de mestrado, me fizeram reduzir a jornada de trabalho e dedicar parte de meu tempo à elaboração do projeto de doutorado voltado para a linha de formação de professores.

Em meio a isso, fui surpreendida pelo convite da Universidade Aberta do Brasil (UAB-UFSCar) para atuar como professora de Estágio Supervisionado de Ensino – Educação Infantil no curso de Pedagogia a distância. O desafio assumido foi grande, mas o trabalho de elaboração do material didático e de planejamento da disciplina fez com que questões novas, vinculadas à formação de professores a distância, fossem ganhando corpo. Pensar um estágio na modalidade a distância para uma professora universitária iniciante e que jamais havia

atuado na Educação a Distância (EaD) era algo bastante inusitado até então – como exatamente funciona esse estágio? Como os alunos são supervisionados? São muitos municípios, como funciona a distribuição dos alunos e como conseguimos professores parceiros? Quais estratégias costumam ser utilizadas em cursos a distância, mas que contam com momentos de inserção presencial?

Após um período natural de adaptação ao novo contexto de trabalho, fui me familiarizando com termos comumente utilizados na EaD – *Moodle*; AVA (ambiente virtual de aprendizagem); wiki; chat; webconferência; fórum de discussões etc. – e outros mais específicos ao modelo de estágio da UFSCar na modalidade a distância – tutor regente; tutor presencial; tutor virtual; mentor, para citar alguns exemplos.

A parceria estabelecida com a equipe de estágio e a seriedade com que o trabalho foi assumido renderam bons frutos. A partir dessa experiência pude delimitar melhor meu objeto de estudo, e o projeto submetido à seleção de doutorado de 2012 foi aceito. Estar no doutorado foi a realização de um sonho que não era apenas meu. Filha de pais muito simples, sempre tive clareza de como sonharam com o meu sucesso profissional, não medindo esforços para que isso fosse possível.

Movida por razões pessoais e profissionais, em parceria com minha orientadora, assumimos a proposta de investigar as contribuições de um espaço de formação híbrido para a formação docente. Em linhas gerais, lançando mão de recursos disponíveis na plataforma *Moodle* e em parceria com o Portal dos Professores da UFSCar,² criamos o ambiente virtual denominado *3º Espaço*. Esse terceiro espaço, que compreende dilemas do cotidiano do trabalho docente e os toma como elementos constitutivos para o delineamento de intervenções, aliados os saberes acumulados pela pesquisa na área, pode, conforme a delimitação da temática pretende evidenciar, confirmar-se como modelo que merece ser investigado em benefício de possíveis redirecionamentos para a área de formação de professores.

Delimitação da temática

Discussões sobre as necessidades formativas de professores ocupam cada vez mais espaço no cenário acadêmico. Apesar de a literatura sugerir, há algum tempo, a urgência de

² <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>>.

uma reformulação nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia visando a uma formação mais consolidada para a atividade docente na Educação Básica (GARCIA, 1999; PENIN, 2011; MARIANO; LIMA, 2012), promovendo experiências de reconhecimento do campo de trabalho futuro, estimulando a elaboração de intervenções pedagógicas em contextos escolares, vislumbrando a parceria escola e universidade (ZEICHNER, 2010), tais indicações estão longe de atender às reais demandas da atividade docente no cotidiano das escolas.

Marcelo e Vaillant (2009) indicam que a humanidade vive uma “nova era” a qual tem exercido influência sob os mais variados setores: da produção, da energia, das comunicações, do trabalho, da família, da formação e do aprender.

Considerando especificamente o processo de aprender, essa “nova era” promove uma mudança substancial na compreensão de como se constrói o conhecimento. O acesso às novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) faz com que a escola deixe de ser o único meio de acesso à informação e ao conhecimento.

À luz de tais mudanças emerge um novo paradigma sobre o papel do professor e o que se configura como essencial em sua formação. Além de necessidades formativas já identificadas por vários autores quando da inserção de professores iniciantes no contexto de trabalho – tais como: domínio do conteúdo a ser ensinado; critérios de seleção dos recursos; estabelecimento de relação entre teoria e prática; compreensão de como as crianças aprendem e de quais são seus conhecimentos prévios; estratégias de manejo de sala (VEENMAN, 1984; MARCELO, 1992; MARIANO; LIMA, 2012) –, os centros formadores precisam ainda considerar, como apontam Marcelo e Vaillant (2009), que a flexibilidade é a palavra que representa esse novo contrato social. Flexibilidade de trabalho, de tempo, de relações, de tarefas, de conhecimentos, de espaços. Para eles, pensar em formação implica considerar como essencial

Uma formação dirigida para assegurar uma aprendizagem de qualidade para nossos estudantes, comprometida com a inovação e a modernização e que supere o tradicional isolamento característico à profissão docente. Uma formação para consolidar o tecido profissional através da utilização de redes de professores e escolas, e proporcionar uma aprendizagem flexível e informal. Uma formação que, definitivamente, contribua para reprofissionalizar o ensino, em contraste com aqueles que procuram simplificar a complexidade do ato de ensino (MARCELO; VAILLANT, 2009, p 23, tradução nossa³).

³ Texto original: “Una formación dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad en nuestros estudiantes, comprometida con la innovación y la actualización y que supere el tradicional

No contexto brasileiro, surgem iniciativas promissoras no sentido de aproximar o licenciando de seu futuro campo de atuação. Dentre elas, destacam-se programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – 2010 e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) – 2007. Ambos, vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), visam ao desenvolvimento de projetos que integrem pesquisa, extensão e iniciação à docência de futuros professores, além de oportunidades de formação continuada para os docentes em serviço.

O Pibid oferece bolsas para licenciandos e professores da Educação Básica da rede pública. Para participar desse programa, as Instituições de Ensino Superior (IES) submetem projetos mediante chamada em edital publicado no Diário Oficial. Os projetos contemplam, em essência, situações em que os licenciandos estão imersos no contexto escolar, mesmo no início da graduação.

No caso do Prodocência,⁴ trata-se de um programa que tem como finalidade o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. Do mesmo modo que o Pibid, para a participação no Prodocência é aberto um edital para a seleção de projetos apresentados pelas IES.

Apesar de tais iniciativas, em levantamento recente a partir da técnica da bibliometria (MUNIZ JÚNIOR; MAIA; VIOLA, 2011),⁵ tomando como base o banco digital de teses de oito programas de pós-graduação em Educação do Brasil⁶ entre os anos de 2000 a 2012, os

aislamiento que se caracteriza a la profesión docente. Una formación que consolide un tejido profesional a través del uso de las redes de profesores y escuelas, y facilite el aprendizaje flexible e informal. Una formación que en definitiva contribuya a re-profesionalizar la docencia, en contraste con aquellos que pretenden simplificar la complejidad del acto de enseñar” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 23).

⁴ Em documento publicado recentemente no portal da Capes, foi apresentado um balanço desse programa entre os anos de 2009 e 2011. Para ter acesso ao documento completo acesse: <http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_PRODOCENCIA-Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2014.

⁵ Realizado por docentes e discentes no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância – UFSCar.

⁶ Foram consultados os bancos digitais de teses dos seguintes programas de pós-graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade de Brasília (UNB). A seleção desses programas se deu em razão da disponibilidade de suas teses de modo digital. Em função disso, os dados obtidos a partir desse estudo bibliométrico (MUNIZ

números não são animadores. No que diz respeito à realização de pesquisas sobre essas iniciativas, ao se adotar, por exemplo, o termo-chave “formação inicial”, foram encontradas somente quatro teses, e a busca por programas de intervenção que consideravam a “formação em contexto” revelaram apenas dois trabalhos que aparentemente caminhavam nessa direção.

Uma análise mais profunda, a partir dos resumos dos trabalhos identificados, mostrou que, apesar de o termo-chave “formação inicial” ser citado por quatro trabalhos, em nenhum deles estava presente como foco de estudo a aprendizagem da docência de licenciandos em Pedagogia. Dos dois trabalhos em que o termo-chave “formação em contexto” esteve presente, um deles abordava a formação de formadoras, e o outro trouxe como eixo central a compreensão de professoras experientes sobre a qualidade na educação de crianças pequenas, mais especificamente em creches.

Questões envolvendo a formação inicial e a iniciação à docência se tornam mais complexas quando o cenário é o da Educação a Distância, afinal, como se estabelecem as relações entre escola-universidade na Educação a Distância? Como os licenciandos de cursos na modalidade a distância são/podem ser acompanhados em atividades de inserção escolar? Essas e outras perguntas emergem nas discussões da atualidade.

Em recente artigo, Dal-Forno, Cardoso e Rinaldi (2013) explicitam o modelo desenvolvido pela UFSCar quando da inserção das licenciandas em Pedagogia, na modalidade a distância, nas disciplinas de estágio supervisionado. As autoras reforçam a importância da parceria escola-universidade e deixam evidente que, além de oferecer estratégias para a aprendizagem da docência de licenciandos, o programa proposto para essa finalidade tem como eixo a formação continuada de professoras experientes (tutoras regentes).⁷ O programa em tela toma o professor experiente como mentor ou tutor de futuros professores. Destaca-se que essa mesma estratégia – a de considerar professores das redes de ensino como formadores (ou coformadores) de professores ainda em formação, com o acompanhamento da universidade – também vem sendo realizada por outros países, tais como Espanha (GARCIA, 1999), Chile (ROMERO, 2011) e Estados Unidos (COCHRAN-SMITH, 2014).

Programas que se consolidam sob a perspectiva do acompanhamento do futuro professor pelo professor experiente sugerem que essa parceria intergeracional (SARTI, 2009),

JÚNIOR; MAIA; VIOLA, 2011) são limitados, pois não representam a totalidade de programas de pós-graduação do Brasil.

⁷ Nome atribuído pelo programa de estágio da referida instituição às professoras das redes municipais e estadual que orientam os alunos em sala de aula, no contexto da Educação Básica, e os supervisionam nas atividades presenciais de estágio.

envolvendo a inserção gradual e orientada no campo de trabalho docente – a escola e a sala de aula –, pode ser um elemento de auxílio e enfrentamento das dificuldades comuns aos professores debutantes. Além disso, tal parceria mostra-se fértil para que professores experientes exercitem a socialização de suas práticas, reflitam sobre elas e compartilhem seus saberes.

No âmbito do presente estudo, além das potencialidades já evidenciadas pela literatura de programas de indução à docência e de acompanhamentos de futuros professores e/ou professores iniciantes (GARCIA, 1999; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008; ROMERO, 2011; DAL-FORNO; CARDOSO; RINALDI, 2013; COCHRAN-SMITH, 2014), considera-se que

Diferentes gerações de professores convivem no exercício da docência. Ao lado de professores recém-formados – ou ainda em formação – encontram-se docentes cuja formação inicial ocorreu há 10, 15 e outros, ainda, que ingressaram no magistério há mais de 20 anos e estão mais próximos da aposentadoria. Para além das diferenças etárias, esses professores trazem consigo modos por vezes diversos de conceber o ensino, a aprendizagem os alunos, a escola, as relações pedagógicas, entre outros tantos fatores implicados na docência (SARTI, 2009, p. 139).

A discussão sobre os encontros intergeracionais tem sido enunciada há mais de duas décadas. Além de Sarti (2009), Cavaco (1995), há duas décadas, já indicava que os primeiros anos da docência são de insegurança e de sobrevivência. Aprender a ensinar é apenas um dos desafios que os professores iniciantes enfrentam em seus primeiros anos. Eles precisam, ainda, lidar com as dificuldades para a articulação de ideias, concepções e práticas já consolidadas por seus pares mais “experientes”.

Por se tratar de uma pesquisa na qual as participantes dialogaram em um cenário formativo híbrido em que as licenciandas⁸ pertencem a um curso de Pedagogia na modalidade a distância, revela-se aqui um perfil diferenciado dessas estudantes. Elas não são tão jovens quanto a literatura que investiga o professor iniciante descreve e, muito menos, inexperientes. São, em alguns casos, licenciadas em outros cursos e, também, já atuantes na profissão. Por essas razões, optou-se pelo uso de licenciandas e não de futuras professoras. Igualmente em função desses dados, a pesquisa se mostra necessária. Reflete a importância da investigação sobre essas licenciandas que cursam uma formação considerada inicial, mas que, para

⁸ Ao considerar, especificamente, o contexto desta pesquisa, será utilizada a denominação licencianda(s) e professoras experientes(s) (mentoras) porque as participantes conluíntes e atrizes desse processo formativo eram, em sua totalidade, mulheres.

algumas delas, é tida como complementar/continuada, já que atuam como professoras, mesmo que em outros níveis de ensino, como o Fundamental 2 ou o Ensino Médio.

Tendo em vista as ponderações recentes na área de formação de professores já mencionadas e a expansão de cursos de licenciatura em Pedagogia a distância, procura-se, com essa pesquisa de doutorado, responder a seguinte questão:

Quais são os limites e contribuições para a formação docente da interlocução entre licenciandas, professoras experientes e pesquisadoras-formadoras realizada em um ambiente virtual, tendo em vista a escola e a sala de aula?

Concebendo, a formação como um processo contínuo, a qual exige do professor um repertório de conhecimentos multidimensionais e está vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, propiciando o desenvolvimento profissional e, de modo geral, exigindo do professor a tomada de decisões e a construção de soluções imediatas, dando coerência e estabelecendo uma direção para sua ação, procura-se refletir sobre as seguintes indagações:

a) em que medida a participação de licenciandas em um programa dessa natureza poderá auxiliá-las na aprendizagem profissional da docência?

b) que concepções sobre o trabalho do professor são trazidas por essas licenciandas?

c) de que modo a interação entre licenciandas, professoras experientes e pesquisadoras-formadoras pode se configurar como uma proposta formativa que agrega tanto as necessidades das professoras experientes (na busca pela superação dos dilemas por elas elencados) quanto as das licenciandas (no reconhecimento do campo de atuação futuro, no contato direto com crianças e colegas e na busca por intervenções) a partir de uma construção colaborativa e reflexiva?

d) quais os limites de um programa dessa natureza?

e) qual(quais) o(s) impacto(s) de programas como o *3º Espaço* na prática docente de professoras experientes?

A interlocução considerada se dá como decorrência da inserção prolongada (15 meses) de licenciandas, cada uma em uma sala de aula, sob a supervisão direta de professoras de diferentes escolas, responsáveis pelo acompanhamento/orientação dessas estudantes em duas inserções semanais, de 3 horas cada, visando à aproximação dessas estudantes junto ao contexto escolar e à vivência sobre como intervenções pedagógicas podem ser planejadas,

colocadas em prática, avaliadas etc. Para o delineamento das intervenções pedagógicas e ao longo de todo o processo formativo, contou-se com o acompanhamento on-line de pesquisadores da universidade, de pesquisadores convidados, de uma estudante de pós-graduação – autora principal do estudo e que atuou como pesquisadora-formadora – e de uma ex-aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (PPGE) – também pesquisadora-formadora no Projeto *3º Espaço*. A equipe de formação, acima mencionada, era composta ainda de uma administradora e uma designer instrucional.

A necessidade de uma equipe se deu em decorrência de o Projeto *3º Espaço*, intervenção deste estudo, configurar-se, igualmente, como um programa de extensão universitária. Todas as participantes foram certificadas, e as licenciandas receberam bolsas de estudo ao longo do programa. As professoras experientes não foram remuneradas. Em contrapartida, o elemento central para o delineamento das propostas de intervenção se pautou nos contextos específicos de atuação de cada díade (licencianda/professora experiente), permitindo que, além da certificação e da coorientação de licenciandas, as professoras experientes pudessem refletir sobre suas próprias práticas e contextos, sendo formadoras e se formando, simultaneamente.

Os diálogos e as narrativas revelados entre as participantes via *3º Espaço* eram, processualmente, objeto de discussões e reflexões por parte da equipe de formação. Em encontros presenciais, as duas pesquisadoras-formadoras compartilhavam relatos, sínteses sobre os processos formativos e traziam casos que mereciam destaque em decorrência de suas complexidades. As reuniões ocorriam, em geral, no espaço físico destinado ao grupo de pesquisa “Formação básica e continuada de professores” – diretório do grupo de pesquisa/CNPq, no Portal dos Professores da UFSCar.

Os programas de extensão universitária são frequentemente vinculados às pesquisas de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, especialmente àquelas desenvolvidas no âmbito da linha de pesquisa “Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem”, como é o caso aqui mencionado. Inseridos como intervenção das pesquisas, esses programas agregam três grandes eixos: pesquisa, ensino e extensão. Seus participantes assumem o papel de coformadores, sobretudo na pesquisa descrita, e, em função disso, os programas adquirem um elemento reflexivo e de parceria não só em decorrência da coformação de licenciandas (no caso das professoras experientes), mas de oportunidades de reflexões que consideram seus próprios contextos de atuação. Reflexões sobre suas práticas.

Por meio das análises das narrativas realizadas pelas participantes no AVA *3º Espaço*, pretende-se, de modo geral, investigar processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, resultantes das experiências vivenciadas por essas participantes nas salas de aula nas quais estiveram inseridas, tendo como foco a construção de sua base de conhecimentos para o ensino e as possíveis contribuições de espaços formativos delineados sob a perspectiva híbrida aqui assumida – que será apresentada posteriormente.

Objetivos da pesquisa

Objetiva-se a partir da pesquisa:

1. identificar, conhecer e investigar processos de construção de conhecimentos que se revelam necessários para as intervenções pedagógicas compatíveis com a complexidade de vários contextos escolares por licenciandas e professoras experientes, participantes da experiência;
2. compreender como conhecimentos acadêmicos e práticos podem ser articulados, compondo a base de conhecimento para o ensino, e como são explicitados;
3. investigar como e se um espaço formativo híbrido comporta a articulação de conhecimentos teórico-práticos, em benefício da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência.

Esses objetivos justificam-se em face da consideração de que o espaço híbrido proposto pode favorecer a mediação de experiências, por meio das interações estabelecidas entre as parceiras (licenciandas, professoras experientes e pesquisadoras-formadoras), apresentando, pois, um potencial transformador para cada uma delas (VAUGHAN, 2010; MARTIN; SNOW; TORREZ, 2011).

A pesquisa-intervenção delineada sob a perspectiva de um espaço formativo híbrido trabalha com a possibilidade de se caracterizar como uma estratégia plausível para a superação de limitações apontadas pelos cursos de formação inicial, principalmente quando se tomam como referência as atividades de práticas docentes ainda durante a graduação. Além disso, a pesquisa foi viabilizada por meio de uma estreita relação entre a universidade e as professoras experientes, numa perspectiva de ressonância colaborativa (COCHRAN-SMITH, 1991), considerando o contexto de trabalho das futuras profissionais, as escolas, o que possibilita a interlocução entre sujeitos pertencentes a diferentes contextos e com

conhecimentos diversificados. Rompe-se, portanto, com a ideia de que os conhecimentos veiculados pela universidade são suficientes para uma boa e adequada formação. De acordo com Mizukami et al. (2002),

Embora vasta literatura descreva conhecimentos, comportamentos, crenças, valores, processos de atribuição de significados e de tomada de decisões dos professores, não se dispõe de teoria de aprendizagem profissional que explicita como esses elementos se relacionam e como esse processo ocorre ou pode ser produzido/construído eficientemente (MIZUKAMI et al., 2002, p. 62).

Nesse sentido, a pesquisa ora apresentada pode, a partir de sua intervenção e análises, oferecer dados que possibilitem ao campo da formação de professores a compreensão de como essas aprendizagens ocorrem e, mais do que isso, superar ações formativas segmentadas, através das quais licenciandos assumem, muitas vezes, o papel de meros observadores de práticas de professoras experientes.

Procurando atender à questão de pesquisa e aos demais questionamentos que caracterizam o processo investigativo, acima mencionados, a obra foi organizada em seis capítulos. O Capítulo 1 inicia-se com um breve histórico sobre a formação docente no contexto brasileiro e sobre o curso de licenciatura em Pedagogia. Discute-se o modelo de formação inicial assumido pelas instituições formadoras e a dissonância desse modelo frente ao novo perfil do professor. São apresentados alguns referenciais sobre a aprendizagem da docência, as relações entre escola e universidade, a reflexão sobre a prática, o desenvolvimento profissional e as experiências colaborativas para a formação docente.

No Capítulo 2, são retomadas discussões relativas aos novos modos de aprender e de ensinar, ou de aprender a ensinar, e é apresentada a revisão teórica que se assume para a defesa da conceituação de espaço híbrido de formação e de sua similaridade ao que se denomina por terceiro espaço. Instauram-se, ainda, as potencialidades de uma aprendizagem compartilhada e reflexiva, de adesão a uma postura de inquirição a partir do modelo de aprendizagem híbrida e de ambientes virtuais de aprendizagem colaborativos.

O Capítulo 3 (três) indica o caminho metodológico adotado no estudo, as referências teóricas que o embasam, seus objetivos e questão de pesquisa. São revelados, ainda, o contexto de pesquisa, as participantes, as ferramentas de coleta e análise dos dados, e a intervenção. Em decorrência dos aspectos que envolvem a pesquisa-intervenção, sobretudo na perspectiva construtivo-colaborativa, são anunciados, também, elementos que caracterizam o

trabalho como um estudo de caso, já que se trata da análise sob o viés de um programa formativo específico, o *3º Espaço*.

No Capítulo 4 (quatro) são reveladas as histórias de vidas e formação das participantes da pesquisa, bem como suas expectativas em relação ao Projeto *3º Espaço* e compreensões prévias sobre o trabalho do professor e processos de aprender e ensinar ou aprender a ensinar, indicadas na primeira fase da intervenção. Para dar suporte às análises, são retomados alguns dos referenciais presentes em capítulos anteriores, dentre os quais se destacam: a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 1986, 1987); a constituição da docência como profissão (CONTRERAS, 2002; ROLDÃO, 2007) e o paradigma do pensamento do professor (NÓVOA, 2007).

O Capítulo 5 (cinco) dedica-se às análises em profundidade sobre os percursos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência de 3 (três) díades (licencianda/professora experiente). Para tanto, são consideradas, essencialmente, as narrativas decorrentes das Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA) por elas desenvolvidas (MIZUKAMI et al., 2002). Ao percorrer as análises podem ser encontradas algumas discussões sobre ser e estar na profissão docente, ensinar e aprender a ensinar.

Por fim, no Capítulo 6 (seis), são sistematizados alguns “achados” e limites identificados no estudo e decorrentes dos percursos de formação apresentados pelas díades analisadas em profundidade. Apresentam-se questões relativas às interações estabelecidas entre a tríade (licencianda/professora experiente/pesquisadora-formadora) e às relações entre teoria e prática, propostas como essência do programa. Para finalizar, são revelados limites e potencialidades do modelo híbrido assumido na ocasião da pesquisa.

CAPÍTULO 1: A aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional – contextos de formação

O Capítulo 1 apresenta um breve histórico da formação de professores no Brasil e do curso de Pedagogia, trazendo uma discussão sobre o modelo de formação inicial oferecido pelas instituições de ensino e a dissonância de tais modelos com o novo perfil do professor. São apresentados conceitos como os de profissão e profissionalidade docente, essenciais para a compreensão de elementos referentes ao ser e estar na profissão professor. Discute, ainda, conceitos como: aprendizagem da docência, relações entre escola e universidade, reflexão sobre a prática, desenvolvimento profissional e experiências colaborativas para a formação docente.

Professores da Educação Básica são formados há muitos anos, desde a implementação do Curso Normal, por volta da primeira metade do século XIX. O curso de Pedagogia surge em 1939 e segue o mesmo modelo preconizado pelos cursos de bacharelado, comumente conhecidos como “Modelo 3+1”. Os estudantes desses cursos eram considerados bacharéis em três anos e, com mais um ano, cumpriam as disciplinas e a carga horária de modo que fossem também licenciados, podendo, dessa forma, atuar como professores do ensino secundário. O profissional formado era denominado “Bacharel em Educação”, e dentre suas principais funções estavam: administração; planejamento de currículos; orientação; avaliação do desempenho de alunos/docentes; pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação (PENIN, 2011). A atuação desse profissional era, basicamente, o de: inspetor, diretor ou delegado de ensino.

Em 1968, a Lei Federal nº 5.540 aprova a reforma do Ensino Superior e cria, a partir de 1969, as primeiras faculdades de educação. Com isso, o currículo do até então “Bacharelado em Educação” é reformulado e passa a ser organizado por habilitações (Orientação Educacional, Filosofia/História da Educação e Administração Escolar). Essa formação visava atender à crescente ampliação dos sistemas de ensino em função das exigências da industrialização e do maior acesso das classes trabalhadoras à escola. Teve como eixo central formar profissionais necessários à Educação Básica e pesquisadores da área.

Esse modelo se manteve até 1971, quando a Lei de Diretrizes e Bases 5.692 (BRASIL, 1971) reestrutura a Educação Básica em três níveis: Infantil, Fundamental (obrigatório de 8

anos) e Médio. Os anos seguintes, até a década de 1990, foram marcados por movimentos sociais e de educadores que criticavam fortemente o “Modelo 3+1” e defendiam que a docência deveria ser o eixo norteador de todo curso de formação de professores, como é o caso da licenciatura em Pedagogia.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Pedagogia se confirma como curso de formação de professores para a atuação nos níveis Infantil e Fundamental. A formação de professores passa a se dar em nível superior, e o magistério é denominado “Normal Superior”, sendo oferecido, em sua maioria, por institutos privados.

A extinção do curso normal de nível médio em vários Estados criou um paradoxo, uma vez que o preparo para o magistério ou o ofício de ensinar crianças na fase inicial da escolarização, realizado com bons e até excelentes níveis por alguns modelos adotados na modalidade de curso normal (como os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – Cefams, em São Paulo), não foi nem tem sido adequadamente mantido em muitos dos cursos de nível superior que os substituíram (PENIN, 2011, p. 63).

Considerando que, em geral, a formação inicial de professores no Curso Normal ocorria primeiramente no nível Médio, com duração de quatro anos e com a possibilidade de aprofundamento de elementos conceituais sobre a educação em nível Superior, no Bacharelado em Educação, com a mesma duração se assim o desejassem, houve uma redução no tempo de formação e uma ampliação no que se refere aos conteúdos que antes eram divididos entre esses momentos formativos (no Curso Normal, voltados para a didática e as metodologias de ensino, e, no Bacharelado em Educação, para questões de cunho mais teórico-filosóficos). Isso ficou ainda mais evidente após a aprovação das “Diretrizes Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia”, em 2005.

As novas DCN, ao enfatizar o conjunto de competências referentes ao ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, incorporam questões antes ofertadas em pré-curso superior (curso normal). Verifica-se, assim, que competências pós-curso e pré-curso de graduação se acumulam no atual curso de Pedagogia/Licenciatura (PENIN, 2011, p. 64).

Desse modo, a formação inicial de professores, no Brasil, passa a atender, simultaneamente, elementos que se diluíam em dois cursos distintos e, ainda, considerar que, a despeito disso, o cenário social e cultural traz, cada vez mais, novas demandas para a realidade escolar, como as mudanças nas áreas da comunicação, informação e cultura, por exemplo. Para Freitas (2013),

as evidências dessas mudanças vivenciadas na contemporaneidade podem ser analisadas à luz dos desafios delas provenientes e que incluem as alterações de padrões de competição, as inovações tecnológicas, o crescimento exponencial da produção de conhecimento, a preocupação mundial da sociedade com a qualidade de vida, a crescente demanda pela educação em seus diferentes níveis, dentre outras. Nesta perspectiva, percebe-se também que a estrutura social, especialmente nas últimas décadas, sofreu forte influência dos desafios acima citados (FREITAS, 2013, p. 198).

Os efeitos decorrentes de tais mudanças trazem uma complexidade ainda maior ao fazer docente e a necessidade de uma formação mais sólida e exigente. Refletem diretamente na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados em sala de aula, sobretudo quando se trata de professores iniciantes, com pouco contato com a realidade do trabalho docente como profissão (ROLDÃO, 2007). Assim, urge uma formação em caráter interdisciplinar, na qual as práticas de ensino e os estágios supervisionados sejam o eixo norteador sob o qual teorias e disciplinas se debruçam (PENIN, 2011).

1.1 Tornar-se um profissional – formar professores sob a ótica da autoformação

Pensar a docência como profissão exige a consideração de outros elementos a ela relacionados: a escola, o currículo e o tempo de desenvolvimento do professor (ROLDÃO, 2011). Segundo a referida autora, o início da constituição da docência como profissão se deve, em primeiro lugar, ao surgimento da escola como instituição pública, por volta do final do século XVIII e início do século XIX, e, em segundo lugar, também como consequência do primeiro, à definição de um currículo. O currículo é compreendido aqui como “uma construção sócio-histórica que, em cada época e contexto, corporiza as aprendizagens socialmente tidas como necessárias e traduz e configura as tensões, os interesses e os poderes presentes nessa sociedade” (ROLDÃO, 2011, p. 16).

É, portanto, a partir do entrelaçamento da escola e do currículo que emerge a identificação dos professores como profissionais. Isso implica a exigência de uma formação específica, de níveis salariais e de outras questões trabalhistas. Em outras palavras,

A configuração histórica do agir do professor, a representação social de sua função e de seu saber, a cultura que no interior do grupo foi se desenvolvendo até nossos dias – tudo isso é construído e reconfigurado no interior desse duplo enquadramento matricial, que é a relação entre o currículo e a estruturação da função docente de acordo com a organização do trabalho da escola. Podemos, assim, dizer que o professor é construído pelo

currículo e pela escola, e aquele, por sua vez, interage com eles, sendo também seu co-construtor (ROLDÃO, 2011, p. 17).

A primeira configuração curricular baseou-se em uma lógica *taylorista* – de produção em série, homogênea e visando à economia nos processos. Nas palavras de Barroso (1995 apud ROLDÃO, 2011, p. 18), “ensinar a muitos como se fossem um só”. Dentre as características do paradigma da homogeneidade estão: 1. a unidade de agrupamento dos alunos; 2. o princípio da anualidade hierárquica; 3. a organização temporal do ensino; 4. a organização do conhecimento; e 5. a organização do trabalho de ensinar (ROLDÃO, 2011, p. 18).

O que se vê é que o desenho curricular define uma série de concepções sobre, por exemplo, os processos de ensinar e aprender; a infância; o conhecimento; o tempo de aprendizado; as relações entre alunos e alunos e entre alunos e professores; o papel da escola na formação das pessoas; e, por fim, o papel do professor.

Tal cenário passou a se modificar a partir das décadas de 1950 e 1960, com o pós-guerra e a necessidade de aumento da qualificação escolar da população, aliados à valorização da escola como bem público.

Como consequência do movimento iniciado no pós-guerra, tem-se o processo definido por Reis Monteiro (2000, apud ROLDÃO, 2011) como “distinção profissional”, que reconhece a especificidade do trabalho docente e sua relevância, tornando possível distingui-lo de outros ofícios e identificando, inclusive, os saberes que lhes são próprios.

Dentre os elementos que permitem a caracterização da profissão docente, Nóvoa (1999) elenca: 1. exercício profissional em tempo integral; 2. suporte legal para o exercício da docência; 3. reconhecimento e exigência de uma formação específica; e 4. criação de associações profissionais (sindicatos). Os avanços no sentido da constituição da profissão-professor são muitos. No entanto, o que se sabe é que é preciso mais do que elementos que a caracterizem para que seja adquirido o status de profissão.

A exemplo disso está a equivocada impressão de que o processo de profissionalização docente ocorreu de forma linear e inabalável. Sob essa questão, é relevante o alerta feito por Nóvoa (2007).

[...] a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos. Por outro lado, o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões (norte/sul, progressistas/conservadores,

nacionalistas/internacionalistas, católicos/laicos, etc.), a compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam (NÓVOA, 2007, p. 21).

Contreras (2002) traz elementos que tornam a discussão sobre a profissionalidade docente ainda mais instigante. A partir do conceito de *proletarização* dos professores, ele direciona sua fala em busca da defesa de que os professores vêm, ao longo de anos, perdendo qualidades as quais os conduzem a uma sensação de mal-estar e de perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho. Dentre alguns dos elementos que traduzem essa sensação e fazem com que professores vejam sua função como meros “cumpridores de tarefas”, estão: 1. determinação detalhada do currículo; 2. técnicas de diagnósticos e avaliação dos alunos; 3. mudanças em processos de ensino e aprendizagem; 4. técnicas disciplinares; 5. apropriação da tecnologia em diferentes setores e funções; 6. projetos curriculares ou manuais de ensino que direcionam toda a ação docente.

Essa desqualificação do trabalho docente demanda outras formas de requalificação, compreendidas sob a ótica de novos processos de racionalização, com aumento do controle e de burocratização do trabalho docente, incorrendo em uma intensificação desse trabalho e, conseqüentemente, uma desqualificação intelectual. Assim, o que se observa é que,

o que em princípio parece ser um sistema coerente com as convicções pedagógicas da renovação, acaba se transformando em uma armadilha na qual os professores ficam presos na redefinição técnica de seu trabalho (CONTRERAS, 2002, p. 50).

O profissionalismo, nesse sentido, pode ser compreendido como forma alternativa de controle do trabalho docente, e não a garantia de uma autonomia ou a resolução do mal-estar que se instala no dia a dia dos professores em suas escolas.

A docência, por se configurar como um trabalho específico, que tem como objeto o ensino – realizado com seres humanos – faz com que ela seja colocada em lugar privilegiado e que as discussões se voltem mais para o que tem de educativo no trabalho do professor, e não o que nele tem de profissão (CONTRERAS, 2002).

Nesse sentido, por se tratar de um processo formativo entre seres humanos, é inegável o peso de crenças, culturas e de práticas docentes consolidadas a partir da observação de toda uma vida como estudante, na constituição do professor que cada sujeito é. Além disso, há na aprendizagem docente algo que lhe confere um grande diferencial – formar professores é formar adultos.

Em primeiro lugar, por se tratar de um sujeito adulto, considera-se que a formação ocorra mediante compromisso dos sujeitos envolvidos, sobretudo dos estudantes (BHOLA, 1989). Toma-se ainda como referência a concepção trazida por Cross (1981), que caracteriza a educação dos adultos como facultativa, episódica e intencional, ao passo que a educação das crianças é obrigatória, formal e normalizada, a concepção de “andragogia” (KNOWLES, 1984) e a *Teoria de Jarvis sobre a experiência adulta* (GARCIA, 1999).

A “andragogia” (KNOWLES, 1984) pode ser sintetizada em cinco princípios elementares, apresentados no Quadro 1.1, abaixo.

Princípios da Andragogia	
Princípio 1	O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia.
Princípio 2	O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem.
Princípio 3	A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social.
Princípio 4	Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos.
Princípio 5	Os adultos são motivados para aprender por fatores internos em vez de fatores externos.

Quadro 1.1 Princípios da aprendizagem de pessoas adultas – Andragogia.

Fonte: elaboração própria a partir dos princípios elencados por Knowles (1984, p. 12).

A leitura dos cinco princípios da aprendizagem de pessoas adultas, mencionados anteriormente, sugere uma possível relação entre os estudos de Knowles (1984), Labelle (1996), Garcia (1999) e Vaillant e Marcelo (2012).

Mais do que categorias de análise, a proposta delineada trabalha na perspectiva de que, ao se tratar da aprendizagem de adultos, o princípio de uma aprendizagem autônoma está no centro desse processo. Em síntese, tais referenciais sugerem a formação do professor associada ao conceito de *autoformação*, desenvolvido por Vaillant e Marcelo (2012). Sob tal compreensão, a autoformação que, em absoluto, se trata de um processo isolado e individual, ao contrário, demanda interação, colaboração e troca de experiências, constitui-se também sob a ideia defendida por Labelle (1996, p. 4) de que “ser autônomo significa ser responsável por si mesmo em um ambiente no qual participam outros sujeitos autônomos”.

Formar professores na ótica da autoformação e do sentido de colaboração entre sujeitos autônomos, atribuído por Labelle (1996) ao processo de aprendizagem, implica formar professores integrando: aprendizagem, formação e experiência. Experiência aqui compreendida na perspectiva da prática docente, considerada como fonte de aprendizagem pela investigação e reflexão (DEWEY, 1933; FLORES, 2010).

1.2 O papel da formação inicial e de outros contextos na aprendizagem da docência – relações entre universidade e escola

Por possuir características próprias, a formação inicial de professores é um tema recorrente na literatura da área (CAVACO, 1995; MARIANO, 2006; MARIANO; LIMA, 2012; HUBERMAN, 2007; LIMA; REALI, 2002; MARCELO; VAILLANT, 2009; FLORES, 2010; MARCELO, 2014; VAILLANT, 2014), considerando-se que é nesse momento que o licenciado, reconhecendo-se, quase sempre, ainda como estudante, precisa romper com essa identidade e constituir-se professor. Em função disso, o que se vê é que, para atender a esse processo, o professor iniciante geralmente apropria-se de referenciais teóricos estudados na universidade, de crenças e de elaborações pessoais, a partir de experiências adquiridas em sua trajetória estudantil, bem como fatores afetivos e éticos (MIZUKAMI, 2003; MARIANO, 2006).

A formação inicial precisa, sob esse ponto de vista, encontrar maneiras para assegurar um desempenho adequado dos futuros professores nas salas de aula, agir como primeiro espaço de socialização da profissão e, ainda, certificar os candidatos a professores que poderão atuar profissionalmente (VAILLANT; MARCELO, 2012). Ao fazer isso, sob a consideração dos elementos indicados anteriormente – aprendizagem, formação e experiência –, bons programas de formação inicial precisam estar centrados na aprendizagem da docência sob a perspectiva do adulto que aprende o seu ofício, por meio de relações estreitas com o contexto de trabalho futuro.

O que se sabe hoje é que a formação inicial, tal qual está posta, tem pouca ou nenhuma influência em relação às aprendizagens informais às quais professores estão sujeitos desde o primeiro contato com a escola, ainda que na condição de alunos. Alguns estudos (FLORES, 2003; KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSEL, 2006) evidenciam que o peso maior na formação dos professores, sejam eles iniciantes ou experientes, está no aprendizado prático.

Vaillant e Marcelo (2012) reforçam essa ideia ao afirmarem que para professores, em geral, a aprendizagem profissional “tem mais a relação com a experimentação em sala de aula, com aprender com os alunos e com outros companheiros” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 68).

O quadro que se tem, então, é, de um lado, experiências informais de aprendizagem da docência valorizadas pelos professores e consideradas por eles como momentos em que se aprende o ofício de ensinar e, de outro, os centros formadores que, responsáveis pela aprendizagem formal da docência, buscam integrar aspectos inerentes a ela – aprendizagem, formação e experiência.

Baseados em Hager (1998), Vaillant e Marcelo (2012) apresentam um quadro sintetizando aspectos inerentes aos dois contextos de aprendizagem – formal e informal – que está, em parte, reproduzido a seguir. Diz-se em parte porque se fez o exercício de já inserir características contempladas pelo Projeto *3º Espaço*, aqui apresentado e analisado, com o intuito de ir, aos poucos, compreendendo o papel desse espaço formativo híbrido na formação de suas participantes.

Aprendizado formal	Aprendizado informal	Aprendizado híbrido – característico do Projeto 3º Espaço
- o formador controla a aprendizagem.	- o aluno gere o aprendizado.	- mentoras, licenciandas e pesquisadoras definem o aprendizado a partir de necessidades impostas por cada contexto de inserção.
- planejamento do aprendizado.	- flexibilidade no planejamento.	- planejamento flexível do aprendizado.
- desenvolve-se em instituições educativas, no trabalho e é amplamente previsível.	- não é previsível e não possui um currículo formal.	- há um planejamento prévio, feito pelas pesquisadoras, em razão do conceito de formação definido no projeto, mas por envolver universidade e escolas, com necessidades próprias, não é previsível.
- o aprendizado é explícito: espera-se que quem assista à formação seja capaz de demonstrá-lo mediante exames escritos, respostas orais.	- o aprendizado é implícito, e em geral o aprendiz não é consciente do que sabe, ainda que seja consciente dos resultados desse aprendizado.	- o aprendizado pode ser consciente ou inconsciente; - há uma sistematização de procedimentos, impressões e ações por meio de narrativas escritas, mas sem o componente avaliativo.
- prioridade no ensino, no conteúdo e na estrutura do que vai ser ensinado.	- prioridade na prática como espaço de aprendizagem.	- planejamento das ações e percursos formativos tendo como prioridade a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional a partir da reflexão sobre a prática.
- ênfase sobre os alunos como indivíduos ou no aprendizado individual.	- ênfase no aprendizado colaborativo.	- ênfase no aprendizado colaborativo da docência, mas tomando necessidades individuais ou grupais das crianças e/ou das professoras como temática para a proposição de Experiências de Ensino e Aprendizagem.
- o aprendizado está descontextualizado.	- o aprendizado é de natureza contextualizada.	- o aprendizado é de natureza contextualizada.
- o centro é a teoria (ou conhecimento) e depois a prática (aplicação da teoria).	- o centro é o conhecer como são feitas as coisas.	- o centro está na relação entre teoria e prática e na reflexão sobre a prática à luz de referenciais teóricos.

Quadro 1.2 Elementos constitutivos do aprendizado formal, informal e híbrido.

Fonte: elaboração própria baseada em Vaillant e Marcelo (2012, p. 70).

A leitura do Quadro 1.2 indica que o Projeto *3º Espaço*, exatamente por assumir uma perspectiva híbrida, constitui-se como possível modelo formativo que visa atender às necessidades impostas pela literatura para cursos de formação docente. Ele é, simultaneamente: 1. vinculado à universidade e aos contextos de trabalho das mentoras e de inserção das licenciandas participantes; 2. agregador de aspectos teóricos e práticos, tomando a prática como objeto de análise por parte das atrizes envolvidas; 3. integrador de diferentes fases da carreira docente, explorando a aprendizagem da docência em futuras professoras e a constituição da identidade de formadora pelas mentoras que, ao mesmo tempo, podem refletir sobre suas práticas e se desenvolver na profissão também como professoras; 4. propulsor de aprendizagens individuais e/ou coletivas – ao se tomarem a prática e a atuação em sala de aula como instrumento para a aprendizagem da docência, mesmo de modo secundário, as necessidades das crianças (ou de uma criança em especial, dependendo do contexto de inserção) foram consideradas.

Vale destacar que o Projeto *3º Espaço* integra múltiplos elementos que constituem o fazer/formação docente do futuro professor, assim como outro programa vinculado à mesma universidade o fez, sob a ótica do professor iniciante, o *Programa de Mentoria online*. O que ocorre, no entanto, é que alguns estudos dele decorrentes (RINALDI, 2009; DAL-FORNO, 2010; MIGLIORANÇA, 2010; MASSETTO, 2014) foram delineados sobre a temática do professor iniciante ou do formador em programas on-line, e aqui se tem a iniciativa de pensar um programa híbrido voltado para licenciandas, “candidatas” a professoras. Além disso, a tecnologia digital de informação e comunicação disponível na ocasião do desenvolvimento desta pesquisa fez com que outras ferramentas fossem exploradas, viabilizando, por exemplo, ações colaborativas a distância.

Em linhas gerais, o *Programa de Mentoria online* caracterizou-se pelo acompanhamento, por meio da internet, de professoras iniciantes de escolas públicas de vários municípios do país por professoras experientes (mentoras). As professoras iniciantes contavam com o apoio das mentoras e, por meio de interações virtuais, relatavam suas angústias, suas dificuldades e dilemas. Esse programa, mesmo não se configurando como uma política pública, é amplamente reconhecido por seu apoio ao início da docência e por sua inovação, considerando se tratar de um acompanhamento on-line (REALI; TANCREDI, 2010).

A aprendizagem do professor iniciante e do formador é tema recorrente em estudos da área da Educação. Ao se falar sobre a formação de professores em países como Espanha

(GARCIA, 1999), Chile (ROMERO, 2011) e Estados Unidos (COCHRAN-SMITH, 2014), por exemplo, percebe-se que os estudos indicam como necessária uma revisão do currículo dos cursos de formação inicial de professores e, sobretudo, das relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas. São enfatizadas iniciativas de formação em contexto (SCHOENFELD, 1998), as quais atribuem aos professores experientes o papel de mentores de professores iniciantes. Iniciativas como essas são denominadas, em tais países, de *período de iniciação profissional* ou *programas de indução* à docência. Para Vaillant e Marcelo (2012),

os programas de inserção devem ser entendidos como uma proposta específica para uma etapa que é distinta, tanto da formação inicial como da formação em atividade. Em relação aos programas de inserção, os estudos mostram que há uma grande variedade quanto a características e conteúdos. A duração e a intensidade são dois aspectos importantes. Os programas de inserção podem variar desde uma simples reunião no início do curso a programas muito estruturados que implicam múltiplas atividades. Uns são projetados para o desenvolvimento profissional dos docentes principiantes, enquanto outros são de índole corretiva (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 137).

Cuidando para não incorrer no risco de ser um curso altamente teórico, fragmentado, incoerente e carente de conexões com a prática, como alerta Darling-Hammond et al. (2005), os programas de inserção precisam contemplar os seguintes aspectos (VAILLANT; MARCELO, 2012):

- ter uma visão partilhada sobre o bom ensino e atividades práticas consistentes;
- contar com modelos de atuação e prática bem delineados para que possam servir de base para guiar as ações e de instrumento de avaliação;
- ter um currículo comum, com ênfase em conhecimentos sobre desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento didático sobre o conteúdo a ser ensinado e o seu contexto;
- contar com um período prolongado de inserções práticas, ao menos 30 semanas;
- estabelecer parcerias entre os centros de formação inicial e as escolas;
- fazer uso de estratégias formativas como estudos de caso, pesquisa-ação e portfólios educativos.

Para o desenvolvimento desses programas de inserção são, geralmente, designados mentores (professores experientes que assumem a tutoria de professores iniciantes) que, ao longo de um determinado tempo, orientam, acolhem e desafiam os professores iniciantes didática e emocionalmente, com o objetivo de desenvolvê-los profissionalmente. Dentre as

características desejáveis em um mentor estão: professor efetivo, experiente, que demonstre habilidades para o manejo de sala, o controle da disciplina, que se comunique bem com seus pares, que domine conhecimentos específicos para a docência, como o conteúdo a ser ensinado e como ensiná-lo. Ainda, espera-se que o mentor tenha habilidade para planejar e organizar a inserção do professor iniciante com sensibilidade às suas necessidades, flexibilidade e paciência (BORKO, 1986).

Apesar de a mentoria ser indicada pela literatura como importante para o apoio, inclusive emocional, no início da carreira docente, a figura do mentor, por si só, não garante o desenvolvimento profissional do futuro professor. A qualidade do acompanhamento oferecido depende, diretamente, da qualidade da relação estabelecida entre o tutor e o iniciante, e, sob esse aspecto, Elliot e Calderhead (1995) apresentam quatro situações que precisam ser consideradas.

- **Situação 1:** o mentor oferece pouco apoio e pouco desafio, levando à estagnação e pouco desenvolvimento do iniciante que, simplesmente, repete e imita o que observa;
- **Situação 2:** o mentor propõe muitos desafios e pouco apoio, fazendo com que o iniciante se isole e assuma, em alguns casos, condutas inadequadas por medo de errar, por insegurança;
- **Situação 3:** o mentor oferece muito apoio e pouco desafio, fazendo com que o iniciante apenas reproduza as situações vivenciadas, mantendo o *status quo*;
- **Situação 4:** o mentor oferece apoio e desafio em doses equilibradas, conduzindo ao crescimento pessoal e profissional do professor iniciante.

Preocupados com a formação de formadores e com o acompanhamento de professores iniciantes Vaillant e Marcelo (2012) sintetizam características de qualidade em programas de tutoria baseados na *Association for Teacher Education* (ODELL, 2006 apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 146). Tal síntese compõe um quadro interessante (citado a seguir na íntegra) que, além de propiciar o conhecimento sobre tais programas, oferece subsídios para a análise posterior do Projeto 3º Espaço.

Qualidade dos programas de tutoria ⁹	
Propósito e justificativa do programa	Os programas podem variar muito em relação a suas metas; ajudar a conhecer a cultura da escola e os procedimentos que se desenvolvem nela; reter os principiantes nas salas e comprometê-los com modelos de ensino.
Seleção de mentores	As características dos mentores aparecem como um elemento importante para o êxito de um programa de inserção. A seleção deve assegurar que os mentores sejam professores que conheçam e superem os modelos de bom ensino, que sejam capazes de trabalhar com adultos com diferentes antecedentes, que tenham um compromisso ético com a prática, que sejam sensíveis aos pontos de vista dos outros. A proximidade dos mentores com principiantes também é um ponto importante: a matéria que se ensina e o nível são aspectos importantes.
Formação dos mentores	Os professores que vão atuar como mentores devem receber formação para o desenvolvimento de sua prática em aspectos como a análise do ensino, a comunicação, o apoio, a retroalimentação construtiva, o desenvolvimento de estratégias para a tutoria, os papéis e as responsabilidades de mentores e a avaliação do ensino.
Papéis e práticas dos mentores	Insiste-se na necessidade de que os mentores se percebam a si mesmos como formadores de docentes, como modelos para os principiantes. Em relação aos estágios, deveriam incluir: interação regular, observação e retroalimentação dos principiantes.
Administração, desenvolvimento e avaliação do programa	Os programas de tutoria devem estar coordenados, administrados adequadamente, de maneira que seus resultados possam ser avaliados.
Culturas e responsabilidades das escolas e centros de formação docente	É de grande importância que exista uma forte relação entre as universidades, os centros de formação docente e as escolas, e que se estabeleçam modelos de prática que sejam coerentes para o docente principiante.

Quadro 1.3 Elementos constitutivos de qualidade em programas de mentoria/tutoria.

Fonte: Vaillant e Marcelo (2012, p. 146), com base em Odell (2006).

No Brasil, têm-se acompanhado movimentos, por parte de acadêmicos e governantes, no sentido da construção de novos programas e das análises de programas como já existentes. Dentre tais iniciativas estão as apresentadas por Reali, Tancredi e Mizukami (2008), Rinaldi (2009), Dal-Forno (2009), Migliorança (2010), André (2012) e Massetto (2014), citadas anteriormente.

⁹ Título original do quadro, Vaillant e Marcelo (2012, p. 146).

O *Programa de Mentoria online* e as outras iniciativas de indução profissional destacadas por André (2012) sugerem que o campo da formação de professores busca alternativas para que o processo de iniciação à docência ocorra de modo supervisionado e planejado. O principal objetivo dessas experiências é o de apoiar professores iniciantes em seus primeiros contatos com a realidade do trabalho em sala de aula. Nesse sentido, trata-se de um campo de importância clara e fundamentada na melhoria da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem em geral.

Apesar de investimentos significativos para a área, nota-se que tais iniciativas são ainda recentes, pontuais e contemplam programas de acompanhamento ao professor iniciante. Já nos estudos de Moretti (2011), Panizzolo et al. (2012), Dal-Forno, Cardoso e Rinaldi (2013), são encontrados modelos bastante inovadores para situações de aprendizagem da docência em contexto, principalmente no âmbito dos estágios supervisionados. Os dois primeiros trabalhos tratam do Modelo de Residência Pedagógica, desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp – Guarulhos-SP), e o último do modelo de Estágio Supervisionado de Ensino do curso de Pedagogia da UFSCar na modalidade a distância. Os dois modelos de estágio consideram a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional de professores como eixo norteador para as intervenções pedagógicas realizadas nas esferas contempladas: escola da Educação Básica e universidade.

O modelo de Estágio Supervisionado de Ensino da UFSCar, no entanto, difere-se em relação à modalidade de ensino e à inserção de aprendizagens vinculadas ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação no escopo do trabalho desenvolvido com professores parceiros, já que se trata de um curso a distância.

Os estudos mencionados até aqui indicam que, na realidade, o que se tem visto é que, há algumas décadas, formar professores vem se tornando um desafio ainda maior e que isso se deve a inúmeros fatores. Para Marcelo e Vaillant (2009), esse desafio está presente em três grandes contextos, que podem ser descritos como: 1. *contexto macro*, no qual os principais aspectos estão vinculados ao aumento das exigências do trabalho docente em função da diminuição da responsabilidade de outros atores até então presentes no cotidiano escolar, da existência de fontes alternativas de informação e da constituição de uma sociedade intercultural, cada vez mais crítica; 2. *contexto político-administrativo*, referente a políticas de formação inicial, reformas nos sistemas educativos e novas propostas para o desenvolvimento profissional docente; 3. *contexto de aula*, exigindo que, cada vez mais, professores revisem os

conteúdos que ensinam e o modo como se relacionam com seus alunos e que saibam lidar com novas condições de trabalho.

Nesse cenário complexo, são identificadas lacunas e limitações não apenas referentes ao modo como a formação inicial é realizada pelos centros formadores (pautada em referenciais teóricos distantes da realidade das escolas, estabelecendo pouca articulação entre teoria e prática e proporcionando inserções em contextos escolares ainda baseados no modelo de observação, muito mais do que em uma perspectiva colaborativa), mas também na constituição dessa fase profissional enquanto objeto de estudos e pesquisas (ABARCA, 1999; GARCIA, 1999; MARIANO; LIMA, 2012; GATTI; BARRETO, 2009).

A análise de estudos sobre a formação inicial de professores sugere que, além dos aspectos apontados anteriormente, é necessário rever as relações que se estabelecem entre a universidade e a escola, para que se possa articular, durante a formação inicial, os elementos aprendizagem, formação e experiência de modo planejado, reflexivo e capaz de promover o desenvolvimento profissional.

Estudos como os de Cochran-Smith (1991) indicam que a relação entre escola e universidade pode se constituir de três maneiras distintas: relação de consonância; dissonância crítica; ou ressonância colaborativa. Uma relação de consonância é estabelecida na medida em que a relação universidade-escola toma como eixo de trabalho a busca pelo atendimento às necessidades formativas dos futuros professores a partir somente das exigências advindas do contexto escolar. Assim, as atividades práticas dos licenciandos consideram essas demandas e se baseiam em “treinamentos” para que saibam lidar com a tomada de decisões que o contexto de sala de aula, tão frequentemente, exigirá deles. Na relação de dissonância crítica, os aspectos formativos centrais baseiam-se na compreensão de elementos raciais, de classe social, de poder, de gênero e de trabalho, tendo em vista uma análise crítica de diversos contextos, e não de apenas uma escola, por exemplo. As discussões são estabelecidas com os professores universitários e exigem dos licenciandos a análise desses contextos diversos e a proposição de alternativas para os problemas identificados. A relação de ressonância colaborativa prevê não apenas uma análise do contexto, mas ensinar aos licenciandos como aprender tomando como base o contexto, os estudos já realizados, as investigações de modo colaborativo, visando à aprendizagem profissional da docência.

Assim concebidas, as práticas oferecem oportunidades para que os sujeitos envolvidos participem de reuniões nas escolas e de seminários na universidade que estimulem e valorizem a investigação do professor de modo colaborativo, a partir das relações

estabelecidas pela tríade licenciandas, professoras experientes e pesquisadoras-formadoras, tal qual propõe o contexto formativo do Projeto *3º Espaço*.

Considerando as possibilidades formativas que as relações de parceria entre escolas e universidades podem proporcionar aos futuros professores, estudos como o de Hargreaves (2005) indicam que a inserção de licenciandos, futuros professores, em escolas durante o período em que essa formação se dá pode minimizar algumas das dificuldades por eles enfrentadas, como a insegurança diante do contexto social de atuação, as dificuldades para se adaptar a uma nova função, o isolamento e a compreensão da cultura da escola.

Além dos aspectos mencionados anteriormente, Sarti (2009) indica o potencial formativo de relações docente intergeracionais e de colaboração entre professores em exercício e professores em formação. Para ela,

Encontros desse tipo podem facilitar o ingresso dos estagiários no ofício docente, e podem também – e isso talvez seja o mais importante – agir no sentido de inscrever uma dimensão coletiva no *habitus* dos professores (NÓVOA, 1999) para, inclusive, encaminhar mudanças no que se refere ao lugar das parcerias e das colaborações na cultura do magistério (SARTI, 2009, p. 142).

Nessa direção, Flores (2010) assinala a necessidade de oportunidades de processos formativos para futuros professores ainda nos contextos de formação, oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior e pelas escolas. Isso se torna essencial a partir da compreensão defendida pela autora e por Bullough (1997) de que

a experiência e as crenças prévias, e o contexto em que se exerce a atividade docente, se destacam como elementos definidores do processo de tornar-se professor aos quais os formadores de professores devem dar mais importância. Assim, se as disposições e as crenças pessoais constituem fatores determinantes na forma como os professores pensam e agem na prática de ensino, o contexto de trabalho é também um elemento importante no modo como os professores se posicionam face à profissão (FLORES, 2010, p. 184).

Tanto Flores (2010) quanto Hargreaves (2005) argumentam que as barreiras existentes entre a formação inicial oferecida pelas Instituições de Ensino Superior e as escolas sejam rompidas e que o estabelecimento de relações entre teoria e prática não deve ser tarefa exclusiva dos futuros professores logo que ingressam na profissão como professores iniciantes.

Para que isso ocorra mais facilmente, autores como Korthagen (2009) e André (2003) defendem a abordagem reflexiva na formação inicial de professores. A reflexão na aprendizagem do professor pode assumir um caráter sistemático, que deve ser aprendido e

estimulado ainda na formação inicial. Toma-se, portanto, a prática docente como fonte de aprendizagem pela investigação e reflexão, como defende Flores (2010).

É, assim, necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação e promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender) para que os futuros professores se empenhem em processos de reflexão sobre o processo de tornar-se professor. É também fundamental criar e manter parcerias eficazes entre escolas e universidades no sentido de constituírem comunidades de aprendizagem, reconhecendo as potencialidades de cada instituição na (re)construção do conhecimento profissional (FLORES, 2010, p. 186).

O potencial da prática reflexiva como processo formativo será explorado nos capítulos seguintes, afinal, constitui-se como ferramenta fundamental para a caracterização de uma aprendizagem híbrida (VAUGHAN, 2010), para o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática e para a tomada de decisões em ação e sobre a análise posterior à ação (SCHÖN, 1983).

Considerar a prática docente sob tal perspectiva implica que o futuro professor acesse conhecimentos de diversas ordens: de conteúdos do saber pedagógico, do saber-fazer e do saber por que, como sugere Garcia (1999). E, nesse sentido, o conceito trazido por Shulman (2005) e denominado “base de conhecimento para o ensino”, parece atender ao conjunto de habilidades, conhecimentos, vivências e relações necessárias para o exercício da docência em situações específicas do processo de ensino e aprendizagem. Enfatiza-se que a “base de conhecimento” abrange três considerações fundamentais: 1. o conhecimento do conteúdo específico (conhecimentos básicos de uma determinada disciplina); 2. o conhecimento pedagógico geral (conhecimento que engloba aspectos mais gerais, como objetivos, metas, manejo de classe, propósitos educacionais, conteúdos, ensino e aprendizagem); e 3. o conhecimento pedagógico do conteúdo (escolhas metodológicas, domínio de estratégias para ensinar um mesmo conteúdo de diferentes maneiras, atendendo às necessidades dos estudantes).

Estudiosa sobre processos de ensinar e aprender a ser professor, Mizukami (2004), ao falar sobre a “base de conhecimento”, destaca que tal base

se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagem dos alunos. Trata-se de um modelo que foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, envolvendo delimitação de campo de conhecimento que pode ser sistematizado e compartilhado com outros: os profissionais de ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas

decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

O domínio de todos os conhecimentos mencionados anteriormente é uma tarefa árdua, construída processualmente. Estudos sobre a formação inicial de professores (GARCIA, 1999; FLORES, 2010; MORETTI, 2011; PANIZZOLO et al., 2012; DAL-FORNO; CARDOSO; RINALDI, 2013) indicam que a inserção de licenciandos, futuros professores, em escolas e situações de sala de aula durante a graduação pode auxiliar nessa tarefa, minimizando algumas das dificuldades comuns, como a insegurança diante do contexto social de atuação, as dificuldades de adaptação e de transição do “ofício de aluno” para o “ofício docente” (PERRENOUD, 1994), o isolamento e a compreensão da cultura da escola (HARGREAVES, 2005), auxiliando-os na composição de suas próprias bases de conhecimento para a docência.

A construção desse *quadro referencial* dá-se de modo complexo e se estabelece a partir de movimentos, oscilações e descontinuidades, tomando como referência a formação escolar enquanto aluno, as experiências pessoais, crenças e valores, bem como a formação teórica e acadêmica. Estudos como o de Poulson (2001) e Mizukami (2004) evidenciam que a construção dessa base, em cursos de formação inicial, é limitada. Ela se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Na realidade, considerando as licenciaturas, essa base refere-se – em cada curso – à pergunta: o que um professor de história (geografia, biologia, química etc.) deve saber de forma a *ingressar* na profissão com um repertório mínimo que possibilite, a partir dele, novas construções e novos conhecimentos? Não se trata, pois, de uma base de conhecimento fixa e imutável, mas de uma base de conhecimento inicial e indispensável e que deve ser idealizada com a participação de todos os formadores.

Para Shulman (2005), o modo como cada professor acessa os conhecimentos que envolvem a base de conhecimento para o ensino pode ser compreendido a partir do processo de raciocínio pedagógico. Esse processo implica a relação entre os seguintes elementos: 1. compreensão (dos objetivos, dos conteúdos, ideias sobre as disciplinas que leciona, por exemplo); 2. transformação (preparação, interpretação e análise crítica do conteúdo que ensina, representações das quais lança mão para ensinar – metáforas, exemplos, demonstrações, seleção das estratégias de ensino, adaptações frente às necessidades das crianças – o contexto, os interesses do grupo etc.); 3. instrução (trabalho em grupo, manejo de

sala, interações, formulação de perguntas); 4. avaliação (durante o desenvolvimento das propostas de ensino e após, avaliação de seu próprio desempenho); 5. reflexão (analisar criticamente sua atuação docente, suas escolhas metodológicas e procedimentos de avaliação, refletir sobre o desempenho do grupo); 6. nova compreensão (consolidação de novas maneiras de ensinar a partir da compreensão de que se pode aprender com a experiência).

Como se pode notar, a formação do professor na atualidade exige a construção de uma identidade docente mediada por processos dinâmicos, das mais variadas ordens e que se constituem ao longo da vida. Em razão disso, o que é essencial na formação permanece. A diferença talvez esteja nos contextos em que ela ocorre e nas ferramentas das quais faz uso, ou/e, ainda, nas demandas decorrentes de mudanças sociais, em essência a compreensão dos docentes sobre novas formas de aprender e ensinar. Tais temáticas serão exploradas no Capítulo 2, quando se apresentam referenciais teóricos que embasam a educação híbrida.

1.3 A formação continuada de professores – desenvolvimento profissional a partir de experiências colaborativas

Cotidianamente, professores estão sujeitos às mais variadas situações em que são necessárias escolhas e decisões imediatas. Para Contreras (2002), essas deliberações não podem ser decididas por outras instâncias, secretarias de educação, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos ou diretores, por exemplo. São decisões que cabem, exclusivamente, aos sujeitos por elas envolvidos. São questões intrínsecas, que dependem de reflexões sobre o contexto, os alunos e as concepções de cada um dos envolvidos acerca de processos de ensino e aprendizagem. Esse mesmo autor reforça que

ser sensível às características do caso e atuar em relação ao mais apropriado para o mesmo é algo que requer processos reflexivos, os quais não podem manipular elementos que não estiverem assimilados por seus protagonistas, seja a partir de sua própria experiência ou da proposição de uma tradição (CONTRERAS, 2002, p. 128).

Compreender a ação docente sob esse ponto de vista implica o desenvolvimento de propostas outras de formação continuada de professores, na medida em que não é de hoje que são feitas críticas aos modelos formativos amparados por elementos da racionalidade técnica os quais concebem o professor como um técnico especialista.

Dentre as críticas atribuídas ao modelo da racionalidade técnica estão, essencialmente, a complexidade da realidade das escolas e a multiplicidade das situações de ensino – identificadas aqui como incertas, únicas, variáveis e complexas.

A formação docente concebida como algo além da apropriação de técnicas, permeada por indagações que buscam interligações entre teorias aprendidas e práticas cotidianas, caminha em direção à compreensão de uma formação profissional processual, contínua, aprendida ao longo da vida e, por isso, não estanque nem mesmo fragmentada. Formar docentes é desenvolver profissionalmente docentes, tal qual a perspectiva assumida por Vaillant e Marcelo (2012, p. 167): “o desenvolvimento profissional caracteriza-se por uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções”.

Vale a pena destacar que, igualmente como ocorre com a formação inicial, o desenvolvimento profissional pode estar vinculado a experiências formais e informais de aprendizagem. Estabelece também uma relação entre contextos espaciais e temporais. Contextos espaciais referem-se aos locais de trabalho, à cultura de cada escola, sua organização, proposta pedagógica, interações entre os pares e interações com sua população de modo geral (pais, alunos, funcionários). Contextos temporais são compreendidos como fases de vida e formação de cada docente, lembrando que estudos (HUBERMAN, 2007; GOODSON, 2007; GONÇALVES, 2007) mostram que professores investem em suas carreiras de modos diferentes, em razão de suas idades e experiências. Este referencial teórico será, inclusive, fundamental para a compreensão das fases da carreira das mentoras participantes da pesquisa e muito útil no momento de análise de seus percursos formativos, como se poderá observar no Capítulo 3, quando são apresentados os perfis das participantes (licenciandas e professoras experientes).

O trabalho sob a perspectiva do desenvolvimento profissional¹⁰ é parte integrante de um processo ainda maior, denominado por Gonçalves (2007) como percurso profissional docente. Em consonância com a compreensão da docência como um processo contínuo, a ideia de um percurso profissional parece ser interessante. Esse percurso profissional envolve, como já foi indicado anteriormente, o desenvolvimento profissional e, ainda, a construção da identidade profissional, como se pode observar na Figura 1, abaixo.

¹⁰ Este conceito é comumente associado ao paradigma do pensamento do professor (NÓVOA, 2007) e será discutido com o apoio dos dados em virtude de sua contribuição para o mapeamento do percurso formativo das mentoras, no Capítulo 3 deste texto.



Figura 1 Elementos constitutivos do percurso profissional docente.
 Fonte: elaboração própria baseada em Gonçalves (2007, p. 145).

Considerando os aspectos já mencionados, o percurso profissional docente consiste em uma aprendizagem permanente, tendo como foco contextos, experiências, conhecimentos e relações específicas. Nesse sentido, pensar uma formação que tenha como objetivo promover o desenvolvimento profissional e a construção de sua identidade implica tomar como eixo norteador cada pessoa-professor, suas angústias, suas dificuldades/facilidades, suas histórias, seus contextos de atuação. E essa multiplicidade é, exatamente, o grande desafio que os programas formativos precisam superar.

Na tentativa de elucidar princípios norteadores para a prática do desenvolvimento profissional, Hawley e Valli (1998) elencam os seguintes elementos:

1. o conteúdo do desenvolvimento profissional define sua eficácia – o foco precisa estar naquilo que será realmente ensinado aos estudantes e em como isso será ensinado;
2. o fio condutor é a análise da aprendizagem dos estudantes – tendo como foco a aprendizagem dos alunos, pode-se identificar o que os docentes precisam aprender;
3. os professores devem sinalizar o que precisam aprender – o desenvolvimento profissional exige comprometimento, e isso ocorre em maior grau quando a formação é centrada na resolução de problemas do cotidiano dos professores, em seus contextos específicos;
4. a escola precisa ser o pano de fundo – é nela que o trabalho docente é realizado e é nela que professores constroem suas práticas. Considerar os contextos específicos

de atuação é algo essencial para o sucesso de um programa de desenvolvimento profissional;

5. o pilar é a viabilização de resoluções de problemas de modo colaborativo – ao trabalharem juntos, professores fazem com que a escola como um todo aprenda. A busca individual por resoluções de problemas fica restrita a um único professor, fazendo persistir o isolamento profissional;
6. o desenvolvimento profissional precisa ser contínuo – é necessário planejamento, aplicação e avaliação de ações eficazes, e isso demanda tempo para que crenças, culturas e limitações sejam objeto de reflexão. Acompanhamento e apoio são elementos centrais em um programa de desenvolvimento profissional;
7. as fontes de informação precisam ser variadas – constando informações sobre os processos de ensino e aprendizagem, autoavaliações, avaliações entre os pares, entre outras;
8. as crenças precisam ser consideradas – crenças, hábitos e experiências atuam como filtro do conhecimento que é apropriado em razão de um programa de desenvolvimento profissional. Elas orientam condutas e precisam ser socializadas, refletidas e analisadas em grupo;
9. o desenvolvimento profissional implica processo de mudança – essa mudança não diz respeito somente às crenças ou práticas dos professores, mas uma mudança nas condições de trabalho que tanto influenciam nessas práticas. Isso precisa ser pensado a longo prazo, incluindo melhorias de salário, apoios técnicos e acompanhamento.

A tendência de avaliar o aprendizado dos estudantes para definir o que o professor precisa aprender parece se confirmar como possibilidade formativa em potencial, pois professores podem analisar e refletir sobre ações práticas desenvolvidas em seus contextos específicos de atuação, sem necessariamente isso impactar na aprendizagem de seus estudantes.

Em estudo recente, Vaillant e Marcelo (2012) apresentam experiências desenvolvidas por cinco países que se configuram como iniciativas para aprimoramento do desenvolvimento profissional. Uma delas, a experiência desenvolvida no Japão, centrada na escola e

caracterizada como uma “comunidade de prática”, baseada em *lesson-studies*¹¹, merece destaque.

De modo colaborativo, docentes realizam os *lesson-studies* a partir de três etapas: 1. preparação da lição; 2. apresentação da lição; 3. revisão da lição. A etapa 1 consiste no planejamento de uma aula de acordo com os objetivos da “lição”. O docente seleciona os materiais necessários e as metodologias a serem utilizadas. A etapa 2 envolve a apresentação da “lição” já planejada para os pares, diretores, supervisores e professores de outras escolas que estiverem presentes no encontro – o intercâmbio entre professores de escolas diferentes é uma prática bastante comum nesse contexto. Por fim, na etapa 3, o docente apresenta sua avaliação sobre a “lição” colocada em prática e aprecia os comentários feitos pelas pessoas que assistiram à sua apresentação.

Estudo muito similar foi desenvolvido há alguns anos por Mizukami et al. (2002). Em uma pesquisa intitulada *A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho*, vinculada ao Programa Ensino Público (Fapesp, 1996-2000), as autoras evidenciam as potencialidades de um modelo formativo baseado em “experiências de ensino e aprendizagem”.

Em linhas gerais essas experiências são: flexíveis – de forma a dar conta das demandas mais imediatas do professor e da escola; circunscritas – possibilitando configurar fases iniciais, intermediárias e finais, relativas a temáticas oriundas de problemáticas mais gerais; e inter-relacionáveis – assumindo feições específicas dependendo do contexto investigado. Vale ressaltar que várias experiências podem ocorrer simultaneamente e que a mesma experiência pode ser realizada em diferentes momentos ao longo do estudo (MIZUKAMI et al., 2002, p. 164).

Dentre as contribuições de tais experiências para o desenvolvimento profissional docente estão: a tomada de consciência de formas de pensar e agir em relação aos conteúdos, aos procedimentos didáticos assumidos e ao modo como se relacionam com os alunos; a eficácia enquanto estratégia de trabalho partilhado, possibilitando compreensões individuais e coletivas manifestadas pelas participantes em diferentes momentos do estudo; o potencial reflexivo, já que as experiências podem gerar situações de reflexão-sobre-a-ação a partir da produção de narrativas escritas; a recuperação da prática como espaço privilegiado e permanente de formação.

¹¹ Estudos de lições. Tradução nossa.

Seja por meio de *lesson-studies* ou a partir de “experiências de ensino e aprendizagem”, o importante aqui é que a possibilidade de investigar a própria prática de modo rigoroso, metódico e reflexivo seja potencializada. Isso se torna ainda mais importante quando se observa o pátio de uma escola – os estudantes são outros. Eles estão conectados em tempo integral, dominam ferramentas de busca e, em muitos casos, não conseguem lidar com o turbilhão de informações a que têm acesso e, muito menos, lidar com questões envolvendo relações interpessoais, decorrentes da vasta exposição que se dá em redes sociais, por exemplo. E a sala de aula? A sala de aula mantém, quase que em sua totalidade, a mesma distribuição de carteiras enfileiradas, e a tecnologia mais utilizada continua sendo o quadro negro e o giz. Não se trata de uma mistificação das tecnologias como se fossem a solução para os problemas da escola, mas uma elucidação de que o modelo do professor como transmissor do conhecimento já foi superado, inclusive pelos estudantes.

Ensinar hoje demanda, em essência, dominar ferramentas para aprender, liderar e inovar, focando muito mais a aprendizagem do que o ensino. E é exatamente nesse sentido que se inserem as tecnologias digitais de informação e comunicação. Para Garcia (2002),

um dos aspectos mais marcantes das novas tecnologias é o seu impacto no ambiente de aprendizagem. Novas tecnologias devem incorporar uma mudança na forma de organizar o ensino e a aprendizagem. E isso requer um professor mais focado nos processos de aprender, ensinar, e para isso é, portanto, necessário cuidar da organização e distribuição dos conteúdos de aprendizagem, assim como a organização de aprendizagem dos alunos através de tarefas individuais e em grupo, com um monitoramento cuidadoso e contínuo pelo tutor. Trata-se de um modelo de ensino centrado em problemas, em que os alunos não são receptores passivos de tratamento estático, mas sim que devem resolvê-los utilizando os conteúdos adquiridos (GARCIA, 2002 , p. 36, tradução nossa¹².)

Garcia (2002) conclui seu raciocínio destacando que a nova compreensão do professor é a de um “trabalhador do conhecimento”, cuja profissão possa ser caracterizada como uma comunidade prática, na qual experiências individuais possam se tornar coletivas, assim como ocorrem com os *lesson-studies* e com as “experiências de ensino e aprendizagem”.

¹² Texto original: “uno de los aspectos más llamativos de las nuevas tecnologías es su impacto en El ambiente de aprendizaje. Las nuevas tecnologías deberían incorporar un cambio en La forma de organizar La enseñanza y El aprendizaje. Y ello requiere de un profesor más centrado en El aprendizaje que en La enseñanza, y por ello ES necesario cuidar de La organización y disposición de los contenidos de aprendizaje, así como La organización Del aprendizaje de los alumnos mediante tareas individuales y en grupo, con un cuidado y permanente seguimiento por parte Del tutor. Es un modelo de enseñanza centrado en problemas, en donde los alumnos no son meros receptores pasivos de tratos estáticos, sino que deben resolver utilizando para ello los contenidos adquiridos” (GARCIA, 2002, p. 36).

Professores aprendem de maneiras diferentes. Podem aprender em cursos de formação, em colaboração com seus parceiros de trabalho, sozinhos – refletindo sobre suas próprias práticas, formal e informalmente. No entanto, as experiências colaborativas – presenciais ou virtuais – rompem com o isolamento do professor e permitem a socialização de sua prática.

Após uma reflexão sobre avanços e retrocessos na formação continuada, Imbernón (2010) elenca algumas alternativas que caminham em direção ao que foi exposto anteriormente. Para ele, são necessários: a valorização de processos colaborativos de formação; o redirecionamento no tipo de conhecimento priorizado, avançando do conhecimento estritamente objetivo para um conhecimento também subjetivo – englobando questões relacionadas ao conhecimento de si, gestão de conflitos, dinâmicas de grupos, tomadas de decisões, comunicação e aspectos éticos, entre outros; a construção de redes de comunicação para que o conhecimento produzido e refletido seja socializado, permitindo que professores aprendam uns com os outros; o atendimento a problemáticas específicas – o grande equívoco do campo de formação de professores foi exatamente o de dar respostas a problemas genéricos; a busca por metodologias menos transmissoras e mais fundamentadas em problemáticas, casos e incidentes críticos; a viabilização de uma cultura colaborativa entre os professores e seus pares; a busca por uma formação que, num primeiro momento, cuide de fazer com que os professores desaprendam práticas cristalizadas para, depois, reconstruírem suas ideias, conceitos e métodos.

Para Imbernón (2009), um problema grave que frequentemente atinge os professores é a desmotivação em relação ao seu próprio contexto de trabalho, acarretando uma desarmonia entre aquilo que o professor acredita (seus valores, suas crenças, suas concepções sobre processos de ensino e aprendizagem) e a realidade da escola.

Um ciclo educativo no qual existe um grande desconcerto, devido à diversidade do alunato e à realidade social dos adolescentes e às quais as administrações prestam pouco apoio; enfim, todo um problema que provoca a desmotivação, o desinteresse e a angústia quando não a desesperança, o abandono do compromisso e a depressão. Talvez uma saída ao túnel seja compartilhar critérios comuns entre os que trabalham nas instituições educativas (que não é apenas o professorado), uma maior autonomia compartilhada (não apenas desregularização) e formar a pessoa, o sujeito docente, as atitudes, as emoções (IMBERNÓN, 2009, p. 101).

Adicionalmente, não é possível crer que para mudar a educação basta investir na formação de professores. Há de se ampliar o pensamento, pois a ação docente envolve metodologias, avaliações, currículos circunscritos, contextualizados. Manter o discurso de que a mudança deva ocorrer, exclusivamente, via formação de professores implica assumir o risco

de, certamente, contar com professores mais bem informados, apenas isso (IMBERNÓN, 2009).

Considerando as reflexões decorrentes da necessidade de uma formação docente ampla, que toma como pano de fundo a própria prática do professor em seu contexto específico e a potencialidade de ações colaborativas, fez-se o exercício de elucidar algumas das denominações que traduzem o sentido de colaboração que deve permear tais processos formativos. Tais termos são apresentados na Figura 2, abaixo. Cada qual à sua maneira investe esforços para que a socialização profissional ocorra e, com ela, o desenvolvimento profissional.



Figura 2 Denominações presentes em estudos sobre a formação de professores e que permeiam as experiências formativas.

Fonte: elaboração própria, baseada nos estudos de Hawley e Valli (1998), Garcia (2002), Mizukami et al. (2002), Imbernón (2010), Vaillant e Marcelo (2012).

A análise da Figura 2 sugere que experiências colaborativas podem ser traduzidas em diversas outras denominações. Embora cada uma delas possa ter referenciais teóricos próprios que as fundamentam, no presente estudo são compreendidas como igualmente potencializadoras do desenvolvimento profissional docente. Por experiências colaborativas se entendem espaços e momentos de discussões e reflexões sobre a prática docente, de modo que tais ações sejam socializadas e possam contribuir para o desenvolvimento profissional.

Ao longo deste primeiro capítulo, fez-se o levantamento teórico sobre questões elementares para investigações atuais sobre a prática e a formação docente. Compreender que formar docentes é formar adultos e que esse processo se dá por meio de investimentos em processos de autoformação confere aos professores o protagonismo de suas intervenções pedagógicas e de suas aprendizagens. A docência tida como profissão aprendida ao longo da vida rompe com o paradigma de que a formação inicial é o único momento formativo. Como o referencial teórico indica, aprende-se a ser professor desde os bancos escolares e continua-se aprendendo mesmo após o ingresso na carreira.

A discussão a seguir aborda elementos vinculados à aprendizagem híbrida na perspectiva da formação docente. Apresenta elementos teóricos que darão sustentação à defesa do conceito de espaço formativo híbrido, apresentado e analisado nesta pesquisa, e ao debate sobre ser e estar professor na era digital.

CAPÍTULO 2: A constituição de um espaço híbrido de formação – o terceiro espaço

No Capítulo 2 retomam-se algumas questões vinculadas aos novos modos de aprender e de ensinar, ou de aprender a ensinar, presentes no capítulo anterior, e insere a discussão teórica relativa à defesa da conceituação de espaço híbrido de formação e de sua similaridade ao que a teoria denomina por terceiro espaço. Inaugura-se, ainda, a discussão sobre as potencialidades de uma aprendizagem compartilhada e reflexiva, de adesão a uma postura de inquirição a partir do modelo de aprendizagem híbrida e de ambientes virtuais de aprendizagem colaborativos.

No capítulo anterior, apresentou-se a discussão vigente acerca da docência – sua aprendizagem e desenvolvimento profissional – e de novas demandas que emergem com a configuração de uma sociedade conectada, de uma sociedade em rede (GAIRÍN, 2013).

Assumir a perspectiva de uma sociedade em rede implica, entre outras coisas, a compreensão de novos modos de agir, aprender, ensinar e, essencialmente, a identificação de que tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) interferem no modo como as pessoas percebem o mundo, se expressam e o transformam (BELLONI, 2009). Nesse sentido, compartilha-se da afirmação feita, há alguns anos, pela autora citada e que se mantém ainda atual.

Embora ainda seja uma utopia o aluno autodidata que espera encontrar no professor um parceiro na construção do conhecimento, a autodidaxia já é uma característica essencial dos modos de aprendizagem das crianças e jovens em sua relação com as máquinas de informação e comunicação, sendo, pois, fundamental que a formação de professores inclua este elemento novo (BELLONI, 2009, p. 28).

O modo como as TDIC invadiram a vida das pessoas exige que a discussão sobre suas características, potencialidades e dilemas esteja presente no cotidiano do trabalho docente desde a sua formação inicial. É certo que os professores precisarão lidar com formas diferentes de aprender e de ensinar. Isso exige uma mudança na compreensão que se tem de escola. E essa mudança está muito além da discussão sobre espaços, ambientes e tempos de ensino e aprendizagem. A mudança é de ordem mais filosófica e implica uma reconsideração sobre os sujeitos que aprendem e como aprendem, novas formas de abordar conteúdos, metodologias outras e novas perspectivas para a ação docente, estudantil e dos demais profissionais da educação (KENSKI, 2011).

Tendo como foco a aprendizagem de novas ações docentes, considera-se que, do mesmo modo que Vaillant e Marcelo (2012) definem a aprendizagem adulta como um processo de autoformação, a compreensão de TDIC eleita é construída sob sua possibilidade de promover processos autônomos de aprendizagem e centrados no sujeito aprendente (BELLONI, 2009).

Autores como Postman (1992), Lévy (1996) e Castells (2003), por exemplo, defendem a ideia de que se assistiu, há alguns anos, à emergência de um novo paradigma, identificado como *sociedade da informação*. Para eles, a sociedade, fortemente influenciada pelos avanços tecnológicos, mergulha em uma necessidade constante de mudança. Dentre as principais características desse “novo” paradigma estavam: a) informação como matéria-prima; b) capacidade de penetração dos efeitos das novas tecnologias; c) lógica de redes; d) flexibilidade; e e) convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado. De certo modo, o mais importante dentro dessa concepção não é exatamente a tecnologia em si, mas suas possibilidades de interação.

Hargreaves (2003), por sua vez, sugere como novo paradigma a *sociedade do conhecimento*. Sob tal ótica, o desafio não está mais vinculado ao acesso às informações, mas ao modo como tais informações são selecionadas e transformadas em aprendizagens significativas, em conhecimento, entendido aqui como

a capacidade que o aluno tem, diante da informação, de desenvolver uma competência reflexiva, relacionando os seus múltiplos aspectos em função de um determinado tempo e espaço, com a possibilidade de estabelecer conexões com outros conhecimentos e de utilizá-lo na sua vida cotidiana (PELIZZARI et al., 2002 apud COUTINHO; LISBOA, 2011, p. 9).

A afirmação acima é reveladora da centralidade que as discussões sobre necessidades formativas para atuação docente nesse novo contexto precisam assumir no cenário acadêmico e em serviço. Ao professor não cabe somente a transmissão de informações, e os livros e a escola não se configuram mais como únicos espaços de aquisição de conhecimentos. Esperam-se do professor, portanto, o domínio de tecnologias digitais de informação e comunicação, a leitura crítica das informações adquiridas na rede e a habilidade de torná-las compreensíveis aos alunos, transformando-os em leitores igualmente críticos. Acredita-se que

Para enfrentar estes desafios o professor terá que aprender a trabalhar em equipe e a transitar com facilidade em muitas áreas disciplinares. Será imprescindível quebrar o isolamento da sala de aula convencional e assumir funções novas e diferenciadas. A figura do professor individual tende a ser substituída pelo professor coletivo (BELLONI, 1999). O professor terá que aprender a ensinar a aprender (BELLONI, 2009, p. 29).

Desde 2003, em discussão sobre as alterações no espaço e no tempo de ensinar e de aprender em decorrência das tecnologias digitais, as ideias de Kenski (2003) destacavam aquilo que seria mencionado, anos mais tarde, por Belloni (2009), ao enfatizar que antes das TDIC o espaço do saber e o tempo de aprender eram determinados – a escola estava no centro desse processo. Hoje, no entanto, a informação desloca-se em grande velocidade – tudo muda muito rapidamente – “Na era digital, é o saber que viaja veloz nas estradas virtuais da informação. Não importa o lugar em que o aluno estiver [...]. Ele tem acesso ao conhecimento disponível nas redes, e pode continuar a aprender” (KENSKI, 2003, p. 32).

No sentido atribuído acima aos processos de aprendizagem potencializados pelas redes digitais, está imbuída a concepção defendida por Hargreaves (2003) ao se considerar que toda sociedade do conhecimento é também uma sociedade da aprendizagem, na medida em que aprender é uma necessidade imposta tanto pela sociedade da informação quanto pela sociedade do conhecimento.

Motivada pela necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, a sociedade da aprendizagem configura-se enquanto um ambiente em que a pluralidade dos diferentes sujeitos se torna capaz de construir conhecimentos. Pode-se dizer que, na sociedade da aprendizagem,

há um envolvimento maior dos indivíduos em investir na sua própria aprendizagem, com vista ao desenvolvimento de seu projeto pessoal e da sua cidadania. Para tanto, o sujeito que aprende lança mão dos mais variados recursos disponibilizados pelas TIC, buscando melhorar o seu desempenho pessoal e profissional através de redes de suporte e de apoio, visando a busca da sua excelência pessoal através de uma formação contínua e ao longo de toda a vida (COUTINHO; LISBOA, 2011, p. 12).

Estudos recentes como os de Peña e Allegretti (2012), no entanto, sugerem avanços em relação aos conceitos apresentados até aqui (sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem). Para elas, o paradigma que melhor expressa a sociedade atual é o de uma sociedade híbrida. Esse paradigma leva em consideração as proposições já trazidas pelas sociedades de conhecimento e de aprendizagem, mas aprofunda a discussão em torno do papel da escola, do professor e, principalmente, do aluno. Em síntese, as paredes da sala de aula precisam ser permeáveis, sejam elas físicas ou virtuais. A aprendizagem dá-se de modo colaborativo, e, nesse processo, o aluno precisa ter um papel ativo, como um aprendiz imersivo, e, ao professor, caberá o papel de, além de mediador,

curador das informações e dos conteúdos trazidos pelos alunos (PEÑA; ALLEGRETTI, 2012).

Experiências mencionadas anteriormente, como o *Programa de Mentoria online* e o modelo de Estágio Supervisionado de Ensino no curso de licenciatura em Pedagogia (UAB), ambos desenvolvidos por professores e pesquisadores da UFSCar, indicaram possibilidades de articulação entre experiências presenciais e virtuais no contexto das relações escola-universidade. Representam os primeiros passos em direção a uma proposta formativa híbrida em tal instituição, cuja temática adquire destaque no cenário acadêmico da atualidade.

A *educação híbrida* e algumas tendências em cursos de formação de professores presenciais ou a distância, como as contribuições de experiências de inserção em contexto, proporcionadas, ainda na graduação, sob a configuração de estágios supervisionados, práticas de ensino e/ou projetos de extensão universitária como cenário formativo sugerem a complexidade que é formar professores fazendo uso de TDIC (GARCIA, 1999; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008; SARTI, 2009; ROMERO, 2011; DAL-FORNO; CARDOSO; RINALDI, 2013; COCHRAN-SMITH, 2014).

Apesar da complexidade ainda emitente no que tange propostas formativas híbridas, não se pode negar que o futuro professor, hoje em formação, pode ter como perspectiva de trabalho posterior a atuação nos mais variados contextos – presenciais e virtuais. Em razão disso, é considerada como pertinente a afirmação de que

o futuro professor merece experimentar em sua formação uma proposta de formação híbrida que associe modalidade presencial e a distância, considerando, assim, a tecnologia e outras formas de ensinar e aprender. Neste contexto de formação, a inserção do aluno no presencial em ambientes virtuais de aprendizagem pode propiciar uma reflexão no presencial sobre o uso das tecnologias como fator relevante de ampliação das experiências e de interação com outras ferramentas necessárias a sua formação, contribuindo para o desenvolvimento consciente de sua identidade como profissional. O mesmo poderia ser dito em relação à formação docente oferecida na modalidade a distância, quando momentos presenciais devem estar presentes em situações propícias, especialmente naquelas em que o estágio supervisionado esteja em evidência (FREITAS, 2013, p. 200).

Esse movimento em “mão dupla” do hibridismo, como compreende Freitas (2013), revela-se a contento da perspectiva aqui assumida, já que em outros estudos (BRUNO, 2012; SIQUEIRA; ALFINITO, 2014) o mesmo termo – hibridismo – referia-se repetidas vezes à apropriação de espaços e ambientes virtuais em disciplinas e/ou programas presenciais. A mescla, a mistura, o híbrido não foi considerado em tais estudos sob a perspectiva do virtual

que vislumbra em experiências presenciais possibilidades formativas, tal qual ocorre no contexto de intervenção desta pesquisa.

A educação híbrida é aqui concebida como “a integração orgânica das abordagens e tecnologias presenciais e on-line meticulosamente selecionadas e complementares” (GARRISON; VAUGHAN, 2008, p. 148 apud MATHEOS, 2014, p. 60).

2.1 Espaços e tempos da formação docente

A discussão sobre conceitos como tempo, espaço, presença e distância – virtuais – intensificou-se em razão da disseminação de TDIC. Autores como Valle (2013, 2014) e Mill (2014) debruçam-se sobre esse debate na tentativa de que seja possível uma denominação clara e precisa daquilo que é realizado em cursos de Educação a Distância.

Apesar de se tratar de uma discussão relevante, é aqui considerada mais no sentido de contribuição teórica para a constituição do conceito de terceiro espaço do que em relação aos aspectos inerentes à EaD. Isso porque

tudo o que nos aparece está disposto em uma coordenada de tempo – um ontem, um hoje e um amanhã – e de espaço – um aqui ou acolá, um junto ou separado, um próximo ou distante. Qualquer experiência é experiência para um sujeito, e esse sujeito deve ser situado em um tempo e um espaço. Nós não pensamos no vazio, nem as experiências se dão no vazio (VALLE, 2014, p. 109).

Estudos como os de Matheos, Daniel e McCalla (2005), Vaughan (2010), Zeichner (2010), Bruno (2012), Freitas (2013) e Mill (2014) trazem grandes contribuições sobre a educação/aprendizagem híbrida em diferentes perspectivas. Dentre as potencialidades dessa modalidade de ensino destacadas em tais estudos estão: 1. a personalização do ensino; 2. o cruzamento de fronteiras entre universidades e escolas; 3. a flexibilização de tempo e espaço; 4. a promoção de uma postura de inquirição.

No escopo desta pesquisa, espaço e tempo são dimensões que merecem destaque. Mais precisamente, espaços e tempos – de vida e formação. Tais conceitos entrelaçam-se na compreensão de que é no espaço que as pessoas se relacionam, estão socialmente inseridas, convivem e compartilham experiências, e é no tempo que, conscientemente ou não, os sujeitos assumem seus processos formativos, se constroem, se movimentam rumo ao que

ainda não são: “No espaço, o indivíduo afeta e é afetado. No tempo, ele afeta-se a si próprio” (VALLE, 2014, p. 111).

Faz-se o uso de espaços e tempos no plural porque, na perspectiva assumida, eles são múltiplos – espaços e tempos de aprender e de ensinar, de aprender a ensinar, de conhecer, explorar, compreender, de formar e formar-se. São também híbridos, pois entendem que o conhecimento de cada sujeito e suas leituras de mundo podem, a partir de ações reflexivas, transformar saberes individuais em outro tipo de saber, coletivamente construído (BHABHA, 1990). Representa uma união da teoria e da prática, da universidade e da escola, do presencial e do virtual, tendo como foco a aprendizagem profissional da docência. Representa, ainda, o fortalecimento da escola como contexto formativo por excelência e o compromisso não só com a formação inicial das licenciandas, mas também processos formativos continuados de professoras experientes que consideram suas realidades e seus dilemas e, ainda, a formação continuada dos pesquisadores da universidade. Tudo isso constitui o conceito proposto aqui, sob a denominação de “*espaço híbrido de formação*” ou “*terceiro espaço*”.

Assume-se, portanto, que a escola e a universidade se constituem como primeiro e segundo espaços de formação e aprendizagem da docência e, do entrelaçamento dessas duas esferas, propiciado pelo projeto de intervenção deste estudo, emerge o que se denomina “*espaço híbrido*” ou “*terceiro espaço*”. Fundamentalmente, o conceito de terceiro espaço está vinculado

à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. Contrários à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino, próprio dos modelos tradicionais de formação de professores das escolas normais superiores e das universidades (SMAGORINSKY, COOK e JOHNSON, 2003), os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático aos acadêmicos de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Além disso,

Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICHNER, 2010, p. 486).

A multiplicidade de cenários, atores, conhecimentos, crenças, modelos e conceitos faz com que estudos que contemplem a formação inicial, a inserção em contexto escolar, o desenvolvimento profissional e as parcerias entre escolas e universidade sejam cada vez mais desenvolvidos.

2.2 A EaD e a Educação/Aprendizagem¹³ híbrida – considerações sobre as interações entre o virtual e o presencial

Anteriormente ao modelo híbrido de formação, que mescla momentos presenciais e virtuais, a discussão na área da educação centrava-se na compreensão de processos de formação inicial na modalidade a distância. O interesse por tal temática se deve, especialmente no contexto brasileiro, em razão do alto índice de cursos de licenciatura abertos logo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) (NETO, 2012).

Os efeitos decorrentes da aprovação dessa lei refletiram diretamente na mudança conceitual atribuída até então aos cursos que eram oferecidos nessa modalidade. Para Neto (2012),

A educação a distância deixa de ser alternativa permanentemente experimental ou concebida como solução paliativa para atender as demandas educativas de jovens e adultos excluídos do acesso e permanência na escola regular, na idade própria. Passa a ser uma estratégia regular de ampliação democrática do acesso à educação de qualidade, direito do cidadão e dever do Estado e da sociedade, estratégia que tem sido praticada neste país em uma história de acertos e erros, estes últimos em grande parte debitáveis a açodamentos, discontinuidades, sofisticções pretensiosas e simplificações enganosas, que a regulamentação pretende evitar (NETO, 2012, p. 406).

Cabe destacar, entretanto, que, mesmo diante da regulamentação, isso não significou uma mudança imediata e, muito menos, o rompimento de mitos fortemente atribuídos a essa modalidade de ensino, como o de se tratar de um curso de segunda categoria, mais fácil e realizado com pouco comprometimento por seus estudantes. O que se vê, nos dias de hoje, é o empenho de universidades, sobretudo as Federais, que contam com a parceria do programa

¹³ Até este momento, falou-se em educação híbrida em função de esse ser o termo assumido pelos autores mencionados. No entanto, a tradução *aprendizagem híbrida* é, sob a perspectiva assumida na pesquisa, a que melhor se aproxima do termo original “*blended learning*”.

Universidade Aberta do Brasil (UAB), como é o caso da UFSCar, em direção a uma melhor caracterização e organização dos cursos oferecidos nessa modalidade.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os cursos de graduação a distância apresentaram um aumento de 30,4% de 2008 para 2009. E, ainda, de um total de 838.125 matrículas, 286.771 concentram-se no curso de Pedagogia, o maior curso em número de matrículas na modalidade a distância no Brasil (MEC/INEP, 2010).

Os argumentos para a amplitude alcançada por cursos de Pedagogia a distância são muitos. Dentre eles, destaca-se a necessidade de uma formação em nível superior para o exercício da docência na Educação Básica a partir da promulgação da LDB 9394/96. Tal demanda pode ter contribuído fortemente para que professores experientes “migrassem” para cursos de formação inicial a distância com o intuito de uma certificação da profissão que há tempos já era por eles exercida. E, sob tal perspectiva, o perfil do professor formado pela EaD talvez não seja exatamente o perfil do futuro professor e/ou professor iniciante ao qual a literatura costuma se referir.

É importante se ter em mente que, assim como ocorre na Educação Presencial, a Educação a Distância está vinculada a um contexto histórico, social e político, caracterizada por se tratar igualmente de uma forma de fazer educação, uma prática social e de natureza cultural (NETO, 2012). Obviamente, em função das características que lhe são peculiares, a dinâmica da EaD não pode se configurar enquanto uma transposição de ferramentas, culturas e práticas de cursos presenciais para o virtual. Seu papel social está claramente definido quando se consideram a ampliação do número de vagas nas universidades e o acesso de um maior número de pessoas à educação, mas ainda se faz necessário o aprimoramento de seu papel enquanto qualificação do trabalho pedagógico, sobretudo quando utilizada como ferramenta para a formação inicial e/ou continuada de professores e de profissionais da educação, como gestores, por exemplo.

Sob essa perspectiva, o papel da interação merece destaque. Como garantir que diferentes sujeitos (licenciandas, professoras experientes e pesquisadoras-formadoras), em diferentes contextos (municípios variados, encontros presenciais e virtuais) e com diferentes conhecimentos (teóricos e práticos), dialoguem? Alguns desses desafios podem ser vistos já no Capítulo 3, quando o percurso para o delineamento das propostas é narrado. Por ora, cabe a discussão teórica sobre as interações propostas ou desejadas.

Para tal discussão, lança-se mão do conceito de *mediação on-line* cunhado por Pesce (2010) e recuperado em artigo publicado posteriormente (PESCE, 2014). O pressuposto fundamental desse conceito está, grosso modo, na superação de uma interação linear, modelo em que o AVA se constitui tão somente como repositório (armazenamento de textos, vídeos e áudios, por exemplo), para uma compreensão mais compartilhada de AVA, agora como um *sujeito coletivo* (PESCE, 2014). Em razão disso, o foco deve estar na fluência das interações estabelecidas, e não em sua frequência. Dias (2010 apud PESCE, 2014, p. 193) destaca ainda a necessidade de a mediação on-line “*primar pela autonomia da comunidade para a negociação colaborativa de sentido*”. Em síntese,

as interações que integram a mediação on-line têm de tornar viável a construção de um grupo de aprendizagem colaborativa, privilegiando a troca de experiências entre os profissionais, focar não só as intervenções conceituais e reflexivas mas também as relacionadas ao estabelecimento de vínculos e, sempre que possível, priorizar as intervenções problematizadoras (PESCE, 2014, p. 195).

A superação de um modelo de interação mais tradicional, como aquele que deu origem aos primeiros programas da EaD – massivos, genéricos e iguais para todos –, para uma nova dimensão de interatividade, colaborativa, dialógica, personalista é objeto de investigação em muitos estudos (VAUGHAN, 2010; MORAN, 2013; FREITAS, 2013; PESCE, 2014). No entanto, os estudos de Vaughan (2010) e Freitas (2013) focam, de modo mais delimitado, a questão da formação como um processo de reflexão e de adesão a uma postura de inquirição e trazem, no bojo dessa perspectiva, a proposição de espaços híbridos, nos quais experiências presenciais sejam sistematizadas, problematizadas e analisadas por meio de interações em AVA.

O ambiente virtual de aprendizagem, quando em movimento, isto é, quando utilizado para propiciar a interatividade entre os participantes, professores, tutores e alunos, possibilita a produção colaborativa do conhecimento que aparece registrado, na maioria das vezes, em formato de texto. Salienta-se que a produção colaborativa de um texto realizado no espaço virtual e por meio do uso de ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais, estimula a interação e a criação de outras atividades, sejam estas presenciais ou a distância (FREITAS, 2013, p. 203).

Destacando também a potencialidade das interações entre aspirantes a professores e professores experientes via espaços híbridos, Duhaney (2012) aborda a aprendizagem colaborativa como grande contribuição da educação híbrida. Para ele, além das aprendizagens decorrentes dos conteúdos específicos delineados pelos programas, a proposta híbrida demanda o contato com novas tecnologias digitais de informação e comunicação,

familiarizando futuros professores e professores experientes aos possíveis usos dessas ferramentas.

No Canadá, há praticamente uma década Matheos, Daniel e McCalla (2005) indicavam as potencialidades da aprendizagem híbrida. Sob diferentes concepções e denominações, a aprendizagem mista ou híbrida, geralmente conhecida por *blended learning* e inicialmente utilizada no mundo corporativo, ganhava força no meio acadêmico desse país.

Para eles, o *blended learning* pode ser definido como “o melhor dos dois mundos, de interação on-line e de Ensino Presencial, resultando em uma melhor aprendizagem experienciada” (MATHEOS; DANIEL; McCALLA, 2005, p. 57, tradução nossa).

Em levantamento feito pelos autores acima citados, identificou-se que as pesquisas sobre aprendizagem híbrida contemplavam temáticas variadas, percorrendo questões sobre as concepções de *blended learning* na academia – situação atual e perspectivas futuras (VOOS, 2003 apud MATHEOS; DANIEL; McCALLA, 2005; COLLIS, 2002 apud MATHEOS; DANIEL; McCALLA, 2005, p. 56); a investigação de novos modelos de *blended learning* como processos orientados, baseados na análise do desempenho para avaliar seus limites e potencialidades (TROHA, 2003 apud MATHEOS; DANIEL; McCALLA, 2005, p. 56); a exploração de cenários pedagógicos variados capazes de incorporar em ambientes virtuais de aprendizagem situações tradicionais que podem ser ressignificadas sob a perspectiva do *blended learning* (COLLINS; WINNIPS, 2002 apud MATHEOS; DANIEL; McCALLA, 2005, p. 57); a proposição de princípios para possível caracterização do *blended learning* baseados na exploração de questões envolvendo ensino e aprendizagem, fatores organizacionais, de disciplina e aprendizagem por/com tecnologias (McCRACKEN; DOBSON, 2003 apud MATHEOS; DANIEL; McCALLA, 2005, p. 57); e, por fim, Barnum e Paarmann (2002 apud MATHEOS; DANIEL; McCALLA, 2005, p. 57), que investigaram estratégias de *blended learning* como suporte para novos professores durante a fase inicial de suas carreiras.

A exemplo da força de tais pesquisas no Canadá está a dedicação do COHERE¹⁴ (Grupo Colaborativo de Pesquisas em Educação Superior On-Line) a pesquisas envolvendo a educação híbrida nos últimos cinco anos. Dentre os estudos realizados pelo COHERE está uma investigação sobre a educação híbrida no Canadá evidenciando práticas inovadoras, bem

¹⁴ Criado em 1999, no Canadá, o COHERE (<<http://cohere.ca/>>) tem como foco pesquisas sobre processos de ensino e aprendizagem híbridos. Além de publicações, o grupo já acolheu quatro conferências nacionais sobre a aprendizagem híbrida desde sua criação.

como limites e dificuldades enfrentadas para a implementação de programas sob a perspectiva híbrida no Ensino Superior.

Para Matheos (2014),

A educação híbrida é uma tendência inovadora e promissora no Ensino Superior do Canadá. Ela tem o potencial de melhorar e transformar o Ensino Superior canadense pelo ensino-aprendizagem, pela flexibilidade, pelo acesso e pela otimização de recursos. Ela também ajuda a fornecer os letramentos digitais essenciais para um graduado global e trabalhador do conhecimento (MATHEOS, 2014, p. 57).

Além do elemento híbrido que considera experiências formativas que caminham do virtual para o presencial, o conceito defendido aqui ainda o faz sob a perspectiva dos espaços de formação, entendidos como espaços que propiciam relações entre a universidade e as escolas, como uma aproximação entre teoria e prática. Igualmente importante, outro posicionamento assumido é o de tempos de formação. Compreende-se a formação docente como uma construção ao longo da vida, como um encontro entre pessoas que estão em diferentes fases de suas vidas e carreiras. Híbrida, portanto, sob suas perspectivas de tempo e de espaço.

2.3 Os contextos formativos das participantes – a universidade, a escola e o terceiro espaço em interação

A Educação a Distância (EaD)¹⁵ constitui-se reconhecidamente enquanto modalidade de ensino desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e, inicialmente, contou com o suporte de tecnologias convencionais (correio/televisão). Os primeiros materiais de apoio elaborados nessa modalidade eram distribuídos de modo uniforme e pouco consideravam os diferentes contextos dos alunos.

Esse quadro foi e continua sendo cotidianamente alterado em função da constante disseminação de tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC), que convidam as instituições formadoras a reverem seus currículos, metodologias e sistemas de avaliação (ALMEIDA, 2010).

¹⁵ A Educação a Distância, no contexto deste estudo, compreende uma modalidade de ensino que pode ser desenvolvida a partir de ferramentas on-line ou não (MORAN, 2013).

O contexto formativo das licenciandas participantes desta pesquisa tem como eixo a formação de professores de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de Educação de Jovens e Adultos e a formação de Gestores. São licenciandas em Pedagogia da UFSCar, na modalidade a distância. Tal curso teve início em 2007 e está inserido no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – criado pelo Ministério da Educação em 2005. Quando da ocasião deste estudo o sistema UAB-UFSCar estava presente em 14 cidades-polo do interior do estado de São Paulo.¹⁶

Mizukami e Reali (2010) destacam que, em linhas gerais, o perfil profissional do professor formado pela UFSCar, seja em cursos presenciais ou a distância, procura responder a três questionamentos fundamentais: 1. Que preparação o futuro professor necessita, em termos de domínio do conhecimento específico? 2. Quais os tipos de preparação pedagógica e quanto dela é necessário para a formação de futuros professores? 3. Quais tipos de “práticas de ensino” devem ser promovidos e em que época do curso, para preparar adequadamente os futuros professores?

A necessidade de se conhecer bem a matéria que se ensina é apontada pela literatura (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI; REALI, 2010, entre outros) como fundamental e como primeiro passo para que conteúdos sejam de fato aprendidos. No entanto, é importante destacar que a relação direta entre o domínio do conteúdo específico e a aprendizagem efetiva desse conteúdo não pode ser assim estabelecida. São necessários ainda outros conhecimentos para que esse processo se efetive, na medida em que,

“conhecer mais sobre uma dada área” não implica ensinar melhor. Por outro lado, professores com insuficiente domínio do conteúdo específico com certeza ensinam, mas precariamente, quando não ensinam errado. A ausência de profunda compreensão sobre aspectos de conteúdo específico de uma área de conhecimento pode impedir um bom ensino, sobretudo quando se consideram as (elevadas) exigências postas pelas políticas públicas (MIZUKAMI; REALI, 2010, p. 19).

Acrescenta-se a isso o fato de que o desconhecimento do conteúdo específico pode implicar escolhas metodológicas inadequadas ao contexto de atuação e à faixa etária dos alunos, por exemplo. Desse modo, além de conhecer e dominar o conteúdo específico, o professor deve conhecer e dominar estratégias metodológicas para bem ensiná-lo. Assim, considera-se que ele precisa se apropriar de ferramentas que possibilitem o domínio de mais dois tipos de conhecimentos: o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico

¹⁶ São Carlos, Jandira, São José dos Campos, Apiaí, Itapeçerica da Serra, Jales, Igarapava, Tarumã, Itapevi, Itapetininga, Guarulhos, Cubatão, Jaú e Bálamo.

do conteúdo (SHULMAN, 2005; MIZUKAMI et al., 2002). Esses conhecimentos compõem o que Shulman (2005) denominou como “Base de conhecimento para o ensino”. Essa base é composta de conhecimentos essenciais para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram.

Retomando os questionamentos levantados por Mizukami e Reali (2010), a formação docente na UFSCar, seja na modalidade presencial ou a distância, tem como preocupação a apropriação de tais conhecimentos. As autoras indicam a preocupação em relação aos tipos de preparação pedagógica para a formação de futuros professores e, além disso, sobre quais tipos de “práticas de ensino” devem ser promovidos e em que época do curso, para preparar adequadamente os futuros professores. O foco em tais elementos reflete a compreensão de que a docência é uma profissão e de que, em função disso, pode ser aprendida ao longo da vida, mas que, para tanto, são necessários os conhecimentos elencados por Shulman (2005), desde que esses conhecimentos vinculem teoria e prática, visando a uma formação não segmentada.

Isso posto, pode-se dizer que, em geral, a formação de professores na UFSCar busca proporcionar, seja em disciplinas contempladas nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, como “práticas de ensino” ou “estágios supervisionados”, ou em programas de extensão universitária, caso em que se insere a presente pesquisa, experiências baseadas em discussões teóricas e práticas sobre o que é “ensinar” e “ser um profissional”.

As atividades previstas no Projeto *3º Espaço* e que compõem as intervenções da pesquisa versam sobre os conhecimentos prévios das licenciandas em relação ao trabalho docente nesses níveis de ensino, os conhecimentos específicos para atuar em um e/ou outro nível de ensino, os dilemas/desafios do trabalho docente nas escolas públicas e a utilização de *Experiências de Ensino e Aprendizagem* (EEA) (MIZUKAMI et al., 2002) como estratégias para intervenções nessas realidades. Mas o que, de fato, caracteriza o Projeto *3º Espaço*?

O Projeto *3º Espaço*, vinculado ao site Portal dos Professores, é, simultaneamente, a intervenção desta pesquisa e um projeto de extensão universitária financiado com o apoio do Ministério da Educação (MEC).¹⁷ O Portal dos Professores foi idealizado a partir de várias

¹⁷ O Projeto *3º Espaço* (PROEXT-2011), parte integrante de um projeto maior, Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional/Portal dos Professores (www.portaldosprofessores.ufscar.br), visa ampliar os espaços formativos oferecidos aos docentes da UFSCar ao agregar docentes do Ensino Superior e estudantes de licenciaturas aos professores da Educação Básica em comunidades virtuais de aprendizagem da docência, de caráter permanente. O programa objetiva ainda desenvolver articuladamente atividades de

experiências de formação continuada realizadas por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, em colaboração com professores da rede pública da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nas quais as características do local de trabalho e das necessidades formativas docentes sempre foram tomadas como aspectos importantes para seus delineamentos.

A escolha pelo nome do projeto-intervenção, *3º Espaço*, se deu em razão de um conceito que recebe o mesmo nome, “*terceiro espaço*”, e que vem ganhando força na comunidade acadêmica (ZEICHNER, 2010; MARTIN; SNOW; TORREZ, 2011). Tal conceito baseia-se na teoria do hibridismo, apresentada como necessidade colocada pelo novo paradigma social que se estabelece (FREITAS, 2013). Essa linha de pensamento toma como eixo central as parcerias entre diferentes atores e seus saberes.

Ao discorrer sobre esse conceito, Zeichner (2010, p. 486) refere-se a ele como “uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola”.

A escola torna-se o espaço de conhecimento e apropriação das vivências que contemplam o trabalho do professor. As aprendizagens decorrem de experiências baseadas na interação entre as licenciandas e as professoras experientes no contexto escolar e com as pesquisadoras-formadoras no AVA criado para o desenvolvimento da proposta de formação. Os dilemas enfrentados pelas professoras experientes foram pontos de partida para o delineamento coletivo das intervenções nas escolas, garantindo à escola e às suas necessidades o destaque necessário.

2.3.1 As relações entre a universidade e a escola – aproximações entre teoria e prática na perspectiva híbrida

Ainda no cenário internacional, as pesquisas sobre a aprendizagem híbrida têm sido objeto de estudo também sob a perspectiva de caracterizar-se como ferramenta capaz de potencializar a postura questionadora desejável aos estudantes do Ensino Superior, como Vaughan (2010) destaca. A perspectiva assumida por ele insere novos elementos para uma possível caracterização daquilo que se denomina aprendizagem híbrida. Para ele, a definição

extensão, pesquisa-ensino, voltadas para a formação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior a partir da consideração de necessidades formativas desses profissionais tendo em vista as diferentes etapas de seu desenvolvimento profissional.

da aprendizagem híbrida como uma combinação entre o presencial e o virtual se mostra bastante simplista. Trata-se de um processo muito mais complexo, no qual o percurso pode ser redesenhado ainda em processo, o que implica uma nova configuração dos cursos de Ensino Superior. Essa flexibilidade em processo, aliada à proposição de atividades de natureza reflexiva, mostra-se como a grande diferença entre a concepção simplista de aprendizagem híbrida, baseada na dicotomia presencial-virtual, e a proposta de Vaughan (2010). Para ele,

No coração de uma redefinição de aprendizagem híbrida está o objetivo de envolver os alunos em um discurso crítico e reflexivo. A partir de comunidades dinâmicas e vitais de investigação, nas quais estudantes assumam a responsabilidade de construir significado e confirmar o entendimento através de uma participação ativa no processo de inquérito. A aprendizagem híbrida pode ser uma oportunidade para novas abordagens de ensino e aprendizagem eficazes, convenientes e eficientes, fundamentalmente redesenhadas¹⁸ (VAUGHAN, 2010, p. 61, tradução nossa).

O modelo de aprendizagem híbrida defendida por Vaughan (2010) pauta-se nos estudos de Garrison e Archer (2000 apud VAUGHAN, 2010, p. 61), assumindo uma perspectiva construtivo-colaborativa de educação e delineada a partir de três elementos centrais: a presença social – composta da comunidade –, a presença cognitiva – decorrente dos processos reflexivos – e a presença de ensino – que funciona como um suporte misto. O destaque aqui está na premissa reflexiva e no valor dado à experiência (DEWEY, 1933; FLORES, 2010).

A prática reflexiva envolve três grandes conceitos: o *conhecimento na ação*, a *reflexão-na-ação* e a *reflexão sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1983, 1987). Segundo tais estudos, o *conhecimento na ação* refere-se aos conhecimentos técnicos que permitem a solução de situações-problema presentes no dia a dia do trabalho docente. Em determinadas situações são, inclusive, incorporados como “rotinas”. A *reflexão-na-ação* está vinculada às situações em que os professores são colocados diante de problemas os quais exigem outro posicionamento, por exemplo, um aluno que não compreende uma explicação e, assim, exige dos atores envolvidos a busca de modos diferentes para ensinar. Os dois

¹⁸ Texto original: “At the heart of blended learning redesign is the goal to engage students in critical discourse and reflection. The objective is to create dynamic and vital communities of inquiry where students take responsibility to construct meaning and confirm understanding through active participation in the inquiry process. blended learning can be opportunity to fundamentally redesign teaching and learning approaches in ways that realize increased effectiveness, convenience, and efficiency” (VAUGHAN, 2010, p. 61).

conceitos abordados estão vinculados à prática cotidiana, às decisões que são tomadas quase como uma ação imediata na resolução de situações-problema. Já a *reflexão sobre-a-ação* e *sobre a reflexão-na-ação* ocorrem após a ação em si. São momentos em que os professores farão uso de tudo o que conhecem para analisarem suas ações e reconstruí-las, tendo como fio condutor suas próprias reflexões.

Considerando as potencialidades de espaços formativos híbridos, sobretudo na perspectiva de uma aprendizagem mais ativa e reflexiva, no contexto brasileiro, Almeida (2010) já sinalizava que, num futuro próximo, a tendência seria a realização de processos híbridos de ensino e aprendizagem – considerando, simultaneamente, as duas modalidades, presencial e a distância, integrando diferentes tecnologias digitais de informação e comunicação.

Martin, Snow e Torrez (2011) indicam, assim como Zeichner (2010), que programas híbridos de formação pautados no trabalho conjunto de formadores, professores experientes e futuros professores e na inserção em contexto escolar oferecem ricas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, pois neles os atores, imersos em cenários complexos e, muitas vezes, conflitantes, refletem sobre suas ações e planejam colaborativamente suas intervenções.

A carência de experiências de inserção em contexto escolar e de disciplinas que atendam ao aprendizado profissional da docência a partir do estabelecimento de relações efetivas entre teoria e prática no contexto brasileiro foi identificada em um estudo apresentado por Gatti (2011). Em tal estudo, além de um mapeamento do perfil dos licenciandos que concluem os cursos, a autora analisa, em profundidade, os currículos de 71 cursos de licenciatura presenciais em Pedagogia. Os dados são alarmantes. Apenas 3,4% das disciplinas ofertadas estão relacionadas à “didática geral”, e quando são consideradas as didáticas específicas, práticas de ensino e metodologias, elas se referem a 20,7% das disciplinas ofertadas nesses cursos. Partindo-se do pressuposto de que o curso de licenciatura em Pedagogia forma, especificamente, o professor que atuará na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o quadro torna-se ainda mais grave. Somente 7,5% das disciplinas destinam-se aos conteúdos específicos que devem ser ensinados nos Anos Iniciais, e 5,3% à docência na Educação Infantil.

Ainda em relação às descobertas de Gatti (2011), identificou-se que 40% do conjunto de disciplinas poderiam ser agrupadas em “atividades complementares” ou “outros saberes”. Esse dado, inicialmente animador e possível indicador de uma mudança curricular a partir da

inserção de experiências integradoras de ensino, pesquisa e extensão, não se confirmou. A autora destaca que a definição do que se configura como “atividade complementar” não se mostra clara o suficiente para que tais experiências sejam compreendidas como uma aproximação qualificada da teoria e da prática na formação do professor. O mesmo ocorre em relação às disciplinas destinadas aos estágios supervisionados.

[...] os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões, as quais praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos. Não obstante, as observações amplamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia autorizam-nos a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não sendo constituídas de práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas (GATTI, 2011, p. 81).

A construção de programas híbridos de formação pautados no conceito de terceiros espaços, mediados ou não por meio de TDIC, pode contribuir, entre outros aspectos, para uma mudança no currículo dos cursos de licenciatura, potencializando, por exemplo, experiências já desenvolvidas pelos centros formadores em práticas de ensino e estágios supervisionados. Essencialmente, esses programas diferenciam-se de práticas correntes ao proporcionar aos seus participantes um espaço de interação, discussão, pesquisa, reflexão e construção coletiva de ações visando mudanças em seus contextos específicos. O componente on-line facilita a interlocução assíncrona e respeita os tempos dos sujeitos envolvidos, mas não é um fator decisivo, e, em alguns casos, as análises indicam que talvez este seja seu componente mais complexo.

2.3.2 Licenciandas, professoras experientes e pesquisadoras-formadoras – o espaço híbrido diante de sujeitos em diferentes tempos de formação

O estabelecimento de relações de parceria entre os professores em diferentes fases de suas carreiras (HUBERMAN, 2007) é tema recorrente (CAVACO, 1995; ABARCA, 1999; HARGREAVES, 2005; HUBERMAN, 2007; SARTI, 2009) e, inclusive, apontado como um dos grandes desafios para aspirantes a professores, em situações de estágios e práticas de ensino, por exemplo, e professores em início de carreira.

Estudos mostram que espaços de aprendizagem docente concebidos sob a articulação de professores em diferentes fases da carreira superam o já conhecido isolamento do professor, preveem a troca de conhecimentos e podem, na medida em que as relações se

fortalecem, se transformar em comunidades de aprendizagem fortes (GARCIA, 2002; BELLONI, 2009; SARTI, 2009). Algumas características são fundamentais para que isso se efetive, como: iniciativas voluntárias das professoras experientes e, neste caso especificamente, também das licenciandas e pesquisadoras-formadoras; relações democráticas e ambientes abertos; o forte compromisso com a inovação, a mudança e a melhoria; metas e propósitos compartilhados; a união das aprendizagens cognitiva, social e emocional; o princípio de que é possível aprender com os outros; autonomia para as decisões e escolhas, entre outros (GARCIA, 2002).

Apesar da complexidade desses elementos, vislumbra-se que as TDIC, possivelmente articuladoras de uma ação que se desenvolve na realidade das escolas, propiciem às licenciandas, principalmente, o conhecimento sobre o contexto escolar, o diálogo com professoras experientes e a busca por alternativas para problemas reais, presentes no cotidiano das salas de aula com a ajuda de mentoras e da equipe de formação.

Ao mesmo tempo, as professoras experientes entram em contato com novas formas de aprender e ensinar. Fazem uso de ferramentas interativas e podem socializar suas ações, na medida em que, além de dialogar com licenciandas e formadoras, poderão também dialogar, graças ao ambiente virtual construído, com professoras experientes de outros contextos e de outras cidades, propiciando o conhecimento de outros contextos e outras realidades de trabalho docente.

É inegável que, no cenário atual, o advento da “web 2.0” contribui fortemente para que essas redes de aprendizagem colaborativas ocorram também via internet, e, nesse sentido, compartilha-se da ideia defendida por Peña e Allegretti (2012). As autoras destacam que

A aprendizagem ao longo da vida vem sendo considerada uma condição necessária apontada há mais de vinte anos. No entanto, na sociedade atual, as possibilidades que os indivíduos possuem de acessar informações, participar de comunidades de aprendizagem, cursos on-line gratuitos são aspectos inovadores que contribuem para que a formação contínua possa ser realizada em qualquer tempo e lugar. A web 2.0 criou possibilidades e oportunidades de aprender, a partir de diferentes dispositivos e ambientes virtuais de aprendizagem que a sociedade não dispunha anteriormente (PEÑA; ALLEGRETTI, 2012, p. 3).

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), eixos centrais em qualquer proposta de educação on-line ou híbrida, são considerados, há algum tempo, ferramentas viáveis para a formação inicial e continuada de professores (PETEROSI; ITOCAZU, 2005; CUNHA; VILARINHO, 2007; FREITAS, 2013). Ao se pensar sobre o que caracteriza teoricamente o ambiente virtual de aprendizagem no contexto deste estudo, uma aprendizagem híbrida e não

exclusivamente on-line, foi necessária a compreensão de que: 1. essencialmente, o AVA é um ambiente formativo que precisa atuar como espaço de articulação entre o saber acadêmico e o saber teórico/prático; 2. a formação é via encontros presenciais e virtuais; e 3. são considerados os conhecimentos de licenciandas e de professoras experientes, superando dessa forma a tradicional segregação entre a universidade e a escola, aproximando pesquisadores, futuros professores e professores experientes por meio de discussões sobre as necessidades das salas de aula (ZEICHNER, 2010).

Desse modo, o AVA desenvolvido para o projeto 3º Espaço precisou atender às demandas de uma proposta híbrida – de articulação entre diferentes sujeitos, tempos de vida e formação, de sistematização de experiências decorrentes de inserções presenciais e de interações on-line.

É importante destacar ainda a opção pelo uso do termo on-line em detrimento do termo Educação a Distância. Tal escolha conceitual deve-se a algumas discussões que os termos educação e distância costumam provocar, como oposição à presença ou à proximidade, por exemplo, e a compreensão de que Educação a Distância não é, exatamente, uma Educação On-line – ela pode ocorrer por correspondência ou se tratar, ainda, de um curso semipresencial (MORAN, 2013). Para evitar essas dicotomias, assume-se o on-line como sinônimo das interações realizadas de modo síncrono ou assíncrono no AVA do 3º Espaço.

Além disso, não se trata de um programa de Educação a Distância, mas de um programa de formação híbrido, que agrega estratégias comuns à Educação a Distância e à Educação Presencial, com as devidas adequações em razão da essência da proposta de formação – articulação entre diferentes sujeitos, contextos e conhecimentos em um processo de autoformação (VAILLANT; MARCELO, 2012).

A partir do exposto, tem-se a compreensão do desafio aqui assumido. Não se trata, exclusivamente, de uma análise sobre as aprendizagens de futuras professoras e de mentoras a partir das experiências promovidas por um programa híbrido de formação, mas de como o delineamento desse espaço formativo, considerando desde seu planejamento, seus objetivos e conteúdos até suas propostas de interações (realizadas presencial e virtualmente), pode favorecer ou não a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência. O percurso metodológico que decorre de uma posição teórica como a eleita até aqui é apresentado a seguir, no Capítulo 3.

CAPÍTULO 3: Procedimentos teórico-metodológicos do estudo

No Capítulo 3 apresentam-se o percurso metodológico do estudo, as referências teóricas que o embasam, seus objetivos e questão de pesquisa. São descritos, ainda, o contexto de pesquisa, as participantes, as ferramentas de coleta e análise dos dados e a intervenção. Compreendida como uma pesquisa-ação na perspectiva construtivo-colaborativa, são considerados, também, elementos que a caracterizam como um estudo de caso, afinal, trata-se da análise de um programa formativo específico, o *3º Espaço*.

3.1 O aporte teórico-metodológico da pesquisa

Ao tomar a formação docente como processo, constituída por eventos contínuos (MIZUKAMI et al., 2002; COLE; KNOWLES, 1993), iniciados antes mesmo das primeiras experiências práticas e teóricas formais – oferecidas em cursos de formação inicial, por exemplo, a licenciatura em Pedagogia –, este estudo concebe, essencialmente, que a docência pode ser aprendida ao longo da vida e que, assim como ocorre em outras profissões, se desenvolve com o passar dos anos mediante as experiências teórico-práticas adquiridas nesse caminhar.

Sob tal perspectiva, o professor é visto como um profissional crítico-reflexivo (CONTRERAS, 2002) que constrói o seu fazer docente a partir de seus conhecimentos pessoais e profissionais (COLE; KNOWLES, 1993).

A partir de tais pressupostos, da delimitação do problema e do estabelecimento dos objetivos do estudo, o passo posterior foi a definição de uma metodologia capaz de atender às necessidades de uma pesquisa que envolvia, simultaneamente, professoras experientes atuantes em redes municipais de ensino (com mais de dez anos de atuação docente), licenciandas em Pedagogia na modalidade a distância e equipe de formação (uma estudante de pós-graduação que atuou como pesquisadora-formadora no processo de intervenção, autora principal desta pesquisa; uma tutora virtual, que também atuou como pesquisadora-formadora; uma administradora; uma designer instrucional; três professoras pesquisadoras vinculadas à universidade – incluindo a professora que orientou o estudo e dois professores pesquisadores convidados). A equipe de formação atuava como colaboradora nas propostas

delineadas pela autora da pesquisa, e as intervenções/interações no AVA do *3º Espaço* foram estabelecidas pela autora principal (pesquisadora-formadora A) e pela tutora (pesquisadora-formadora B). As reuniões de planejamento e avaliação do Projeto *3º Espaço* eram realizadas semanalmente com os membros da equipe de formação e, sempre, de modo presencial.

Nos encontros presenciais, as pesquisadoras-formadoras apresentavam à equipe de formação análises decorrentes das propostas já realizadas, elencando pendências e necessidades das participantes, sempre tendo como referência seus próprios contextos de inserção. Além disso, a partir das análises coletivas, eram delineadas as propostas subsequentes. Os encontros presenciais funcionavam como uma espécie de reflexão sobre as análises feitas pelas pesquisadoras-formadoras, evidenciando tratar-se de um modelo de pesquisa que exige dos envolvidos, incluindo os pesquisadores, a análise processual dos dados e a construção de novas ações em decorrência dessas revelações.

Por envolver um processo de intervenção que compreende a construção da identidade docente sob a perspectiva reflexiva tomando como contexto o cenário de atuação de seus participantes, a metodologia eleita pautou-se no modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção (COLE; KNOWLES, 1993; MIZUKAMI et al., 2002). A adesão ao modelo construtivo-colaborativo implica, em linhas gerais, a consideração de que a pesquisa delinea processualmente, de modo colaborativo, considerando, assim, as necessidades de seus sujeitos.

Em função da possibilidade de os participantes refletirem sobre suas próprias práticas, considerando seus contextos de atuação (realidades e demandas) e em parceria com pesquisadoras da universidade, o modelo assumido é reconhecido como “uma abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional de professores” (PIMENTA, 2005, p. 528).

Em artigo publicado em 1995, Reali et al. tratam das potencialidades do modelo construtivo-colaborativo para o desenvolvimento profissional de professores de uma única escola, e, nesse sentido, a unidade escolar é tomada como núcleo para o trabalho de formação continuada (REALI et al., 1995).

Pautadas em Lucarrelí (1990), as autoras mencionadas defendem a formação continuada de professores centrada em unidades escolares específicas como ferramenta importante para que os participantes tomem seus próprios contextos de trabalho como objeto de análise, identificando problemas, levantando questões, informações e reflexões para a proposição, aplicação e avaliação de soluções que atendam às necessidades por eles percebidas.

No caso desta pesquisa, a parceria não se deu efetivamente com as escolas, apesar da aprovação da direção de cada unidade, e sim com professoras atuantes em diferentes escolas e municípios. A adesão voluntária das professoras foi motivada por suas próprias inquietações e por dilemas enfrentados em suas práticas cotidianas. Isso garantiu o estabelecimento de um forte vínculo com o projeto de imediato e com as pesquisadoras-formadoras ao longo desse processo.

Além da necessidade do estabelecimento de vínculos de confiança entre participantes e pesquisadoras-formadoras, trabalhar com o procedimento de pesquisa-intervenção construtivo-colaborativa demanda conhecer o contexto em que os participantes do estudo atuam, suas escolhas didático-pedagógicas, suas concepções sobre processos de ensino e aprendizagem, seus dilemas e o que/como fazem para superá-los. Tudo isso mediante ações reflexivas e de intervenção em tais contextos, de modo a oferecer subsídios para o enfrentamento das dificuldades e/ou limites que neles se apresentam (COLE; KNOWLES, 1993; RINALDI, 2009).

Sob tal perspectiva, o estudo qualitativo considera, ainda, características da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1994), na medida em que houve uma intervenção prolongada (15 meses) no contexto de cada participante, a participação das pesquisadoras-formadoras – via internet – em discussões com suas participantes por meio de ferramentas disponíveis na plataforma *Moodle* e definição de trajetórias específicas a partir de reflexões sobre as ações em cada contexto de atuação.

A caracterização deste estudo como uma pesquisa-intervenção que agrega elementos da pesquisa-ação emerge da necessidade de uma metodologia de pesquisa capaz de atender às demandas de suas duas etapas: a intervenção e a pesquisa em si, composta das análises e redação da tese. Para tanto, elementos como flexibilidade no planejamento das ações em razão dos contextos da pesquisa, foco no problema de pesquisa, espírito de investigação, eventuais imprevistos são intrínsecos aos processos de pesquisa (SPINK, 1979).

Tripp (2005, p. 445) ressalta que a pesquisa-ação é considerada uma “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Além desses aspectos, o estudo assumiu momentos variados de interação entre as pesquisadoras-formadoras e as participantes, definindo dilemas e iniciativas para superá-los constituídas de um caráter formativo visando à construção do conhecimento (THIOLLENT, 1994; PIMENTA, 2005).

A pesquisa também assume traços de um estudo de caso (EZPELETA, 1984; LUDKE; ANDRÉ 1986; MAZZOTTI, 2006) ao tomar como objeto de estudo um projeto formativo específico, o *3º Espaço*, e a análise em profundidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de três das dez díades que foram estabelecidas. Tem-se uma variedade de fontes de informação, a preocupação em se revelar a multiplicidade de dimensões retratadas em uma determinada situação e a compreensão de que o conhecimento é construído processualmente.

Tais pressupostos refletem a preocupação com a escolha por métodos de pesquisa que possam melhor compreender a complexidade da prática docente, tendo como foco a aprendizagem de licenciandas em relação aos processos de aprender a ensinar, ser e estar na profissão docente, por meio de intervenções pontuais em contextos escolares, considerando o papel coformador de professoras experientes e mediadas pelo ambiente virtual *3º Espaço*.

Nesse sentido, o ensino é entendido como uma atividade complexa e pessoal, influenciado continuamente por fatores e condições presentes dentro e fora das salas de aula. Ao longo do processo de intervenção, o olhar das pesquisadoras-formadoras esteve voltado para, simultaneamente, dois processos muito importantes: a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional de licenciandas e de professoras experientes.

O compromisso assumido é, pois, com a concepção de que a pesquisa construtivo-colaborativa possa atender às demandas emergentes dos cotidianos de suas participantes sob a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, da reflexão como ponto de partida para a tomada de decisões e da investigação como eixo norteador desse processo (COLE; KNOWLES, 1993).

Em termos metodológicos, entende-se que aprender a ensinar e constituir uma identidade docente “são processos e não eventos” (KNOWLES et al., 1994 apud MIZUKAMI et al., 2002, p. 47). Envolvem fatores afetivos, cognitivos e éticos. Os estudos relacionados a esse tema indicam que os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores colaboram na determinação de suas ações em sala de aula e, ainda, que

aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e da própria prática (MIZUKAMI et al., 2002, p. 48).

Para tanto, a reflexão vem sendo compreendida como instrumento capaz de oferecer momentos de retomada da ação e de tomada de consciência daquilo que influencia essa ação. Essa tomada de consciência faz com que estabeleçam relações entre seus próprios princípios pedagógicos e que sejam capazes de rever condutas, posturas e escolhas metodológicas.

Sob perspectivas que podem ser vistas como complementares, a epistemologia da prática (SCHÖN, 1983) e a compreensão do professor como pesquisador de sua própria prática (STENHOUSE, 1983; ELLIOTT, 1989) atribuem ao professor o protagonismo de sua prática a partir das reflexões que dela decorrem. Stenhouse (1983) traz contribuições importantes ao direcionar seus estudos para a compreensão das singularidades das situações educativas – cada professor, cada classe, cada aluno. Elliott (1989) direciona seu olhar para as necessidades dos professores em relação aos currículos a partir de uma postura de investigação/reflexão sobre a própria prática, e, por fim, Schön (1983) elenca categorias importantes para a compreensão do processo reflexivo: conhecimento-na-ação; reflexão-na-ação; reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Ainda que sejam encontradas opiniões contrárias à linha do professor reflexivo, aqueles que a apoiam sugerem que o paradigma reflexivo seja realmente capaz de atender às necessidades conceituais e pessoais presentes no dia a dia do trabalho do professor e integrá-las (VALLI, 1992; HATTON; SMITH, 1995; CONTRERAS, 2002; MIZUKAMI et al., 2002).

Considerando a indicação de tais autores de que a reflexão pode ser assumida enquanto ferramenta metodológica de coleta e de análise de dados, a pesquisa, enquanto processo, levantou alguns questionamentos: 1. Os dados apresentados a partir de registros reflexivos trazem uma visão particular de ensino e aprendizagem? 2. Há, nos registros, uma teoria sobre como se aprende a ensinar? 3. Os participantes apresentam metas comuns e meios para atingi-las? 4. O programa de intervenção contempla as necessidades formativas e dilemáticas apontadas nos registros?

A proposição de atividades que tomam a reflexão sobre a ação como objeto de registro e sistematização do conhecimento permite identificar e avaliar a intervenção de modo processual, trazendo sentido e significado às vivências do professor e interligando os conhecimentos advindos de diferentes momentos de sua formação.

Para que esse processo de sistematização das experiências, na forma de narrativas escritas, seja de fato um processo reflexivo, adotam-se, no contexto desta pesquisa, alguns critérios. O primeiro deles implica considerar que a reflexão é um processo de criação de

significado que move o sujeito a uma experiência mais próxima, visando à compreensão de suas relações com outras experiências. Além disso, a reflexão demanda rigor e disciplina em sua sistematização. Um terceiro critério importante é que ela não pode ser um processo exclusivamente individual. Ela precisa ser socializada e ocorrer em comunidade, em interação com os outros. E, em função disso, a reflexão requer atitudes que valorizam o crescimento intelectual e pessoal de si mesmo e dos demais sujeitos envolvidos (ROGERS, 2002, p. 845).

A opção pelas narrativas escritas como instrumento de apreensão dos dados se deve às interações mediadas pelas pesquisadoras-formadoras em um dos contextos em que a intervenção ocorreu – no ambiente virtual de aprendizagem *3º Espaço*. A intervenção teve, portanto, dois momentos distintos, mas correlacionados: discussões em um ambiente virtual mediadas pelas pesquisadoras-formadoras e interações presenciais entre as licenciandas em Pedagogia e suas respectivas mentoras nas escolas, como se verá a seguir.

Em linhas gerais, o estudo teve como foco a análise dos limites e das contribuições de um programa híbrido de formação de professores, o *3º Espaço*, a partir das interlocuções que se estabelecem nesse ambiente entre: estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da UFSCar, na modalidade a distância, professoras da Educação Básica da rede pública de ensino e pesquisadoras-formadoras da universidade, para a formação docente, considerando os diferentes momentos formativos em que as participantes se encontram.

Procurou-se responder à questão:

Quais são os limites e contribuições para a formação docente da interlocução entre licenciandas, professoras experientes e pesquisadoras-formadoras realizada em um ambiente virtual, tendo em vista a escola e a sala de aula?

Especificamente, objetiva-se identificar, conhecer e examinar processos de construção de conhecimentos das licenciandas, participantes da experiência, necessários para o exercício de práticas pedagógicas compatíveis com a complexidade de diversos contextos escolares; compreender como conhecimentos acadêmicos e práticos se articulam compondo a base de conhecimento para o ensino e como são explicitados no grupo dos futuros professores; entender se o espaço híbrido comporta a articulação de conhecimentos acadêmicos, dos referentes às práticas docentes e das comunidades escolares, em benefício da aprendizagem da docência.

Em geral, pesquisas pautadas sob as perspectivas mencionadas ao longo desta sessão tomam como referência as parcerias entre professores da escola de Educação Básica e pesquisadores. Neste caso, em especial, a parceria é constituída pela tríade: professoras experientes, licenciandas do curso de Pedagogia da UFSCar, na modalidade a distância, e pesquisadoras-formadoras. As interações estabelecidas entre a tríade de participantes serão detalhadas nos tópicos que englobam a intervenção e as participantes, a seguir.

3.2 Instrumentos de coleta e de análise dos dados

Tendo como pano de fundo a busca de modos de agir e pensar do futuro professor, ocorreram: registros escritos a partir de leituras, apreciações de vídeos e discussões de textos previamente selecionados propostos em fóruns de discussões; elaboração de narrativas individuais por meio das quais os participantes foram convidados a retomar suas trajetórias profissionais e de vida; registros das inserções nas escolas e nas salas de aula em um diário reflexivo e na ferramenta tarefa; planejamento e avaliação de Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA) (MIZUKAMI et al., 2000; REALI; TRANCREDI; MIZUKAMI, 2014), que tomam como base o contexto em que a inserção ocorre e as quais foram viabilizadas pelas ferramentas tarefa e wiki no ambiente virtual do programa de intervenção; análises e elaborações de narrativas escritas inspiradas em Casos de Ensino (NONO; MIZUKAMI, 2005; ALARCÃO, 2003) como produção final das experiências vividas no programa de formação.

Os principais instrumentos de coleta de dados – tarefas, fóruns de discussões, Experiências de Ensino e Aprendizagem, wikis, diários reflexivos – foram propostos sob a perspectiva de que, para se configurarem representativos das experiências vividas, exigiam o movimento de mudança, no sentido de fazerem com que cada participante avançasse a partir das relações estabelecidas ao longo do processo, a partir de reflexões sistematizadas e frequentes, socializadas com as pesquisadoras-formadoras, tal qual sugere o conceito de aprendizagem híbrida, defendida por Vaughan (2010) e apresentada no Capítulo 2.

A potencialidade formativa das EEA foi evidenciada por uma série de estudos (MIZUKAMI et al., 2000; MIZUKAMI et al., 2002; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014). A partir desses estudos, as mesmas estratégias – com algumas adequações – foram propostas no *Programa de Mentoria online*, já mencionado em capítulos anteriores. Desde

então, as EEA têm sido tomadas como instrumento de investigação e formação também no cenário virtual.

No contexto deste programa de intervenção, as EEA foram elaboradas por cada díade sob a orientação/colaboração dos pesquisadores/formadores da universidade e implementadas em sala de aula pelas licenciandas, com apoio e supervisão da mentora, tendo como foco a aprendizagem de algum conteúdo curricular específico. As Experiências de Ensino e Aprendizagem podem ser caracterizadas como

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

Já os Casos de Ensino

são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e merece a nossa reflexão. São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretações. [...] os casos só são casos (e não meros incidentes) porque representam conhecimento teórico e assumem um valor explicativo que vai para além da mera descrição (ALARCÃO, 2003, p. 52).

No Quadro 3.1, apresentam-se as ferramentas de coleta de dados utilizadas na pesquisa, bem como os objetivos que nortearam suas utilizações, o período e o contexto em que ocorreram dentro do projeto de intervenção.

Instrumento 1: Tarefa/e-mail interno/wiki	
Descrição	Este instrumento é composto de uma série de narrativas produzidas pelos participantes do Projeto <i>3º Espaço</i> , tais como: apresentação às mentoras; síntese das concepções sobre aprender a ser professor e o trabalho docente; e análises de casos de ensino, por exemplo. Configura-se a partir de produções individuais e/ou coletivas.
Contexto	Fases 1, 2, 3 e 4 da intervenção.
Objetivos	Possibilitar aos participantes a tomada de consciência e a reflexão sobre conceitos essenciais à aprendizagem da docência e ao desenvolvimento profissional de professores, como aprender, ensinar, aprender a ensinar, trabalho do professor em contextos específicos; estabelecer vínculos com as participantes e sanar possíveis dificuldades por elas enfrentadas.
Período de duração	Abril de 2012 a julho de 2013.
Instrumento 2: Fórum de discussões	
Descrição	Esta ferramenta costuma partir de questões norteadoras e/ou apreciação de vídeos

	que estimulem as análises dos participantes. Pode contemplar desde questões pessoais, como apresentação aos colegas, até elementos constitutivos de conceitos-chave, como aprendizagem da docência e discussões sobre estratégias de ensino e aprendizagem.
Fase do projeto de intervenção	Fase 1, 3 e 4 da intervenção.
Objetivos	Proporcionar aos participantes rememorar suas trajetórias profissionais e de vida, refletir sobre conceitos como aprendizagem da docência, elementos constitutivos do trabalho do professor e estratégias de ensino e aprendizagem, promover a socialização de experiências, conceitos e práticas docentes.
Período de duração	Abril de 2012 a julho de 2013.
Instrumento 3: Experiências de Ensino e Aprendizagem	
Descrição	As Experiências de Ensino e Aprendizagem (MIZUKAMI et al., 2002) são compostas de três momentos-chave: planejamento, execução e avaliação de estratégias de ensino que podem visar à aprendizagem de uma criança ou do grupo de crianças de modo geral. No contexto desta pesquisa, emergiram de necessidades identificadas pelas mentoras das licenciandas que participaram do Projeto <i>3º Espaço</i> e por elas caracterizadas como dilemas em suas práticas cotidianas. Para a viabilização de Experiências de Ensino e Aprendizagem, lançou-se mão das ferramentas tarefa, wiki e fórum de discussões, disponíveis no AVA e já caracterizadas anteriormente.
Fase do projeto de intervenção	Fases 2 e 3 da intervenção.
Objetivos	Apesar de não se configurarem enquanto ferramentas disponíveis no AVA, as Experiências de Ensino e Aprendizagem são trazidas como instrumento de coleta de dados porque se caracterizam como elementos-chave na construção do programa de intervenção. A partir delas as licenciandas puderam planejar, desenvolver e avaliar a atividade docente com a supervisão de uma professora experiente (mentora) e do grupo de formadores da universidade. Para fins de pesquisa, as Experiências de Ensino e Aprendizagem foram elementos centrais para a identificação de possíveis lacunas na formação das licenciandas, principais dificuldades para a realização da ação essencialmente docente – ensinar; mapeamento dos principais temas/necessidades presentes em salas de aula da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Período de duração	Julho de 2012 a dezembro de 2012.
Instrumento 4: Diário reflexivo	
Descrição	Ferramenta bastante utilizada em programas de formação docente, o diário reflexivo caracteriza-se como um momento de reflexão individual, disponível continuamente no AVA para licenciandas e mentoras, compartilhado com a formadora da universidade, responsável pela elaboração de feedbacks compostos de questões motivadoras de outras reflexões e tomando como referência a concepção de uma aprendizagem ao longo da vida.
Fase do projeto de intervenção	Fases 1, 2, 3 e 4 da intervenção.
Objetivos	Promover reflexões sobre a própria prática docente; obter informações sobre os contextos de inserção das participantes; identificar continuamente processos de aprendizagem da docência por meio de descrição de dilemas, encaminhamentos feitos pelas formadoras; tentativas de resolução dos imprevistos e análises desse processo.
Período de duração	Abril de 2012 a julho de 2013.

Instrumento 5: Narrativas escritas inspiradas em Casos de Ensino	
Descrição	Do mesmo modo que as Experiências de Ensino e Aprendizagem, os Casos de Ensino (NONO; MIZUKAMI, 2005) são instrumentos de cunho teórico que foram explorados a partir de ferramentas variadas do AVA (fórum de discussões; tarefa para a sistematização de aprendizagens significativas ocorridas nesse percurso formativo). Cada participante foi convidada a elaborar um Caso de Ensino, ou seja, uma narrativa descritiva e reflexiva tomando como base um dos episódios vivenciados durante o Projeto <i>3º Espaço</i> .
Fase do projeto de intervenção	Fase 4 da intervenção.
Objetivos	Promover a reflexão sobre processos de aprender, ensinar e aprender a ensinar. Mapear as aprendizagens decorrentes de suas participações no Projeto <i>3º Espaço</i> , identificando as possíveis contribuições formativas de um programa dessa natureza.
Período de duração	Janeiro de 2013 a julho de 2013.

Quadro 3.1 Ferramentas de coleta de dados.

Fonte: elaboração própria.

As narrativas (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001; REALI; MIZUKAMI, 2005) produzidas pelas participantes na primeira fase da intervenção, caracterizada por fóruns de discussões e cartas de apresentação, são inicialmente tomadas como instrumento de coleta de dados para a apreensão de conceitos trazidos pelas participantes, como: 1. expectativas sobre o Projeto *3º Espaço*; 2. processos de ensinar e aprender; 3. caracterização do trabalho docente no cotidiano escolar. Essa primeira análise mostrou-se importante para o delineamento do perfil das participantes e das expectativas que carregam em função da participação no projeto aqui analisado.

Os instrumentos de coleta de dados elencados no Quadro 3.1, serviram de fonte para as análises das aprendizagens que a participação no projeto proporcionou em função do nível de ensino em que as participantes atuaram: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Parte-se do princípio de que a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional em cada um desses níveis possuem especificidades que precisam ser consideradas. Para o delineamento dessas aprendizagens, tomam-se as seguintes categorias de análise: 1. aprendizagens de conhecimentos de ordem conceitual (conteúdo específico a ser ensinado); 2. aprendizagens de conhecimentos de ordem didático-pedagógica (estratégias de ensino adequadas ao conteúdo a ser ensinado e à faixa etária das crianças); 3. aprendizagens de conhecimentos de ordem pedagógica geral (manejo de sala, relacionamento com os pares, identificação das necessidades das crianças, teorias sobre processos de ensino e aprendizagem).

As categorias acima foram definidas em consonância com o referencial teórico adotado (SHULMAN, 1987) para o qual a aprendizagem da docência envolve a apreensão de

três tipos de conhecimentos: 1. conhecimento do conteúdo específico; 2. conhecimento pedagógico geral; e 3. conhecimento pedagógico dos conteúdos. Esses conhecimentos compõem o que Shulman (1987) denominou de *base de conhecimento para o ensino*.

As análises processuais, enquanto a intervenção transcorria, indicaram, no entanto, a percepção de que, para as participantes deste estudo, era muito forte a concepção de que a docência e a sua prática são fortemente vinculadas a elementos pessoais e características da personalidade de cada professor. Acreditavam que alguns têm mais “jeito” do que outros para serem professores. À luz desta averiguação, foi necessária a inserção de outro elemento que atua como categoria secundária e complementar àquelas baseadas em Shulman (1987). Trata-se de compreensões pessoais, sobretudo no que tange ao elemento central da docência – o ensino – e que permitem uma espécie de “caracterização” da docência como profissão e o que Contreras (2002) denominou como uma “obrigação moral” com a docência. Esta questão foi explorada no Capítulo 1 e será retomada a seguir, no Capítulo 4, a partir das análises das narrativas apresentadas pelas participantes.

O uso de registros escritos tem sido utilizado, com frequência, como recurso metodológico em pesquisas envolvendo a formação de professores. Isso se deve ao fato de que, por meio de narrativas, os professores podem revelar concepções envolvendo processos de ensino e aprendizagem de seus alunos e da própria identidade docente. Para Vaz, Mendes e Maués (2001),

a narrativa surge como uma entidade privilegiada para investigar a prática docente, acredita-se que a narrativa é capaz de apreender a prática docente, permitindo divulgá-la de modo que a característica central da prática seja preservada e mantida (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001, p. 3).

Connelly e Clandinin (2006) destacam que os seres humanos são “contadores de histórias”, e, nesse sentido, estudos baseados em narrativas podem ser entendidos como estudos que consideram o modo como os seres humanos vivenciam o mundo. E, sob tal perspectiva, as narrativas

são uma forma de saber que possibilita a caracterização, compreensão e representação da experiência humana. Assim é natural que contemos histórias, uma vez que a realidade social apresenta-se a nós, em grande parte, em forma de narrativa.

A narrativa é um instrumento capaz de produzir e cristalizar significados, ela cria um espaço de diálogo intersubjetivo que permite às pessoas negociarem significados em comum. Existe na narrativa sempre a possibilidade de negociação cultural, pois diferentemente de argumentos, provas ou proposições, nas narrativas consentimos com certa facilidade versões concorrentes de uma mesma história (SHULMAN, 1992; BRUNER, 2001). (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001, p. 4).

Neste estudo em especial, uma ideia fundamental é a de que as narrativas podem revelar, entre outras coisas, um saber específico, denominado por Shulman (1996) como um “saber episódico”. Esse saber está diretamente vinculado a um dado contexto, um dado evento, ricamente descrito e documentado. Por meio de narrativas, podem ser revelados conhecimentos do professor que, considerando os estudos de Shulman (1987), compõem a “base de conhecimento para o ensino”, mencionada anteriormente.

A sistematização dos materiais produzidos por cada díade emergiu do contato presencial das licenciandas com suas mentoras, cujos ambientes escolares permitiram a identificação das reais necessidades na formação docente, inerentes aos conteúdos escolares e das interações estabelecidas pelos participantes no ambiente virtual desenvolvido especialmente por ocasião desta pesquisa. Destaca-se que o ambiente virtual construído possibilitou o arquivamento cumulativo de todas as interações estabelecidas entre formadoras, licenciandas e mentoras.

3.3 A intervenção

A intervenção, por seu caráter construtivo-colaborativo (COLE; KNOWLES, 2003), tomou os materiais construídos ao longo de todo o processo como objetos de análise para que intervenções subsequentes ocorressem e para que adaptações fossem realizadas em função das mais variadas necessidades.¹⁹ De modo específico, destacam-se como objetivos da intervenção: 1. planejar a formação a distância e avaliar sua implementação por meio dos desdobramentos da participação dos atores envolvidos nas atividades propostas (fóruns de discussões; tarefas; wikis; diário; e-mail interno etc.); 2. configurar o perfil do licenciando do curso de Pedagogia a distância da UFSCar (formação, faixa etária, concepções iniciais sobre o trabalho do professor, expectativas em relação ao curso e ao programa etc.); 3. identificar e

¹⁹ Dentre tais necessidades, destacam-se: dificuldade de conciliar mentoras e licenciandas na mesma cidade, já que parte do projeto ocorreu em sala de aula. Muitas vezes a desistência de uma das participantes implicou, diretamente, o desligamento de seu respectivo par; adaptações em razão das necessidades formativas identificadas a partir dos registros das mentoras, evidenciando o quanto a formação presencial de professores apresenta também lacunas significativas – dentre tais necessidades a mais frequente esteve vinculada ao domínio do conteúdo específico. E, por fim, dedicação menor ao que foi idealizado no planejamento do projeto em função do perfil de algumas participantes (alunas trabalhadoras e, em alguns casos, mães de família também trabalhadoras).

analisar concepções e necessidades formativas evidenciadas pelas licenciandas e pelas professoras da Educação Básica que participam da investigação; 4. oferecer subsídios para analisar de que maneira aprendizagens, individuais e coletivas, são promovidas ao longo do programa; 5. identificar variáveis contextuais que contribuem para a eficácia do desenvolvimento profissional de futuros professores ou que a dificultam. Adicionalmente, com as atividades nela realizadas para consecução desses objetivos, obteve-se o conjunto de dados da pesquisa. Assim, a intervenção foi a grande fonte de dados.

A intervenção teve como base o trabalho colaborativo, de parceria e planejamento de aprendizagens mútuas entre as participantes e a equipe de formação, tendo em vista a superação de dilemas concretos (COLE; KNOWLES, 1993) e, ainda, a compreensão de que, em função de avanços tecnológicos que podem caracterizar a sociedade atual como uma sociedade híbrida, as possibilidades de desenvolvimento de aprendizagens colaborativas e autônomas são potencialmente elevadas (PEÑA; ALLEGRETTI, 2012). Caracterizou-se, ainda, como projeto de extensão universitária *3º Espaço*.

Para participar do programa de extensão *3º Espaço*, os estudantes contaram com o apoio de bolsas de estudo e cumpriram uma carga horária de 12 horas semanais, sendo seis horas de inserção em sala de aula e seis horas dedicadas aos estudos e às atividades propostas no AVA *3º Espaço*. As professoras experientes participaram do projeto assumindo duas perspectivas diferentes: a de promover seu próprio desenvolvimento profissional e a de desenvolver sua identidade de formadora, responsabilizando-se, em parceria com as pesquisadoras-formadoras, pelo acompanhamento e orientação das licenciandas. Os tópicos a seguir contemplarão as especificidades relacionadas às participantes e aos contextos de inserção, mas o dado de que se almejava das professoras experientes a adesão a dois processos formativos é importante para a compreensão das propostas implementadas no processo de intervenção.

Conceber, colocar em prática e planejar em parceria com as participantes um programa de formação como este foi uma tarefa desafiadora. O foco centrava-se na aprendizagem da docência, mas esse processo era diretamente influenciado pela dinâmica dos contextos de intervenção, pelo modo como cada professora experiente assumia seu próprio processo de constituição da identidade de formadora e pela disposição para continuar a aprender o exercício docente.

O Projeto *3º Espaço*, programa de extensão universitária e intervenção da pesquisa aqui relatada, acompanhou, propôs reflexões e intervenções em diferentes contextos escolares por um período de 15 meses. Considerando o caráter processual e colaborativo inerente a uma pesquisa dessa natureza, a intervenção foi delineada a partir de quatro fases, sintetizadas no Quadro 3.2. As Fases 2 e 3 foram replicadas. Ou seja, cada díade elaborou, aplicou e avaliou duas Experiências de Ensino e Aprendizagem.

<p>Fase 1 (de abril a junho de 2012): as atividades propostas tiveram como foco a construção das bases da intervenção de modo colaborativo pelas formadoras da universidade, mentoras e licenciandas no ambiente virtual <i>3º Espaço</i>.</p>
<p>Fase 2 (de junho a novembro de 2012):²⁰ foram propostas e discutidas colaborativamente estratégias que visavam a contextualização e a familiarização do local de inserção, como conhecimento em detalhes sobre o contexto de cada escola, de cada classe, dos alunos, de suas famílias e comunidade na qual estão inseridos. Tais estratégias permitiram que as licenciandas, em parceria com as mentoras e as formadoras da universidade, definissem as frentes em que poderiam atuar tendo em vista a aprendizagem dos alunos, de modo a elaborarem planos de intervenção, compreendidos como Experiências de Ensino e Aprendizagem (MIZUKAMI et al., 1998).</p>
<p>Fase 3 (de setembro a dezembro de 2012): implantação da intervenção. Nessa fase, as licenciandas conduziram as Experiências de Ensino e Aprendizagem previstas no projeto de intervenção, analisando-as continuamente e revisando-as sempre que necessário. O acompanhamento dos projetos de intervenção se deu a partir dos registros das licenciandas, mentoras e formadoras da universidade em seções específicas sobre as atividades desenvolvidas e das discussões e estudos realizados em reuniões presenciais semanais entre as formadoras da universidade.</p>
<p>Fase 4 (de janeiro a julho de 2013): elaboração de narrativas inspiradas no modelo de casos de ensino tendo como base as Experiências de Ensino e Aprendizagem. Os casos de ensino caracterizam-se como narrativas reflexivas sobre situações vivenciadas no cotidiano do trabalho do professor (SHULMAN, 1996).</p>

Quadro 3.2 Fases da intervenção.

Fonte: elaboração própria.

As atividades propostas em cada uma das quatro fases da intervenção foram delineadas a partir de objetivos específicos para cada fase. Com a intenção de facilitar a identificação das estratégias formativas, as atividades que compuseram a intervenção são apresentadas no Quadro 3.3, a seguir.

²⁰ As Fases 2 e 3 foram replicadas. Ou seja, cada díade elaborou, aplicou e avaliou duas Experiências de Ensino e Aprendizagem.

Fases da intervenção da pesquisa	Atividades propostas	Objetivos para a intervenção
Fase 1 (abril/junho-2012)	1.1 Fórum de apresentação dos participantes – Grupo 1: licenciandas; Grupo 2: mentoras; 1.2 Fórum temático – caracterização do <i>3º Espaço</i> – Grupo 1: licenciandas; Grupo 2: mentoras; 1.3 E-mail interno – Carta de apresentação às mentoras/Carta de apresentação às licenciandas; 1.4 Fórum “Aprendendo a Aprender”; - diário reflexivo (atividade individual contínua) – mentoras e licenciandas em interação.	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir que as participantes se conheçam e interajam no AVA, familiarizando-se ao ambiente virtual do projeto; - Oferecer às licenciandas elementos de caracterização dos contextos de inserção a partir dos dados apresentados pelas mentoras sobre suas salas de aula; - Oferecer às mentoras indicativos de processos formativos e profissionais vivenciados pelas licenciandas das quais serão coformadoras; - Elucidar aspectos que caracterizam o <i>3º Espaço</i>, condutas assumidas e adequadas aos contextos da pesquisa-intervenção – o AVA e as escolas; - Refletir sobre processos de ensino e aprendizagem.
Fase 2 (junho/novembro-2012)	2.1 Tarefa individual: compreendendo o trabalho docente – elementos-chave; 2.2 Atividade em dupla: planejamento da EEA – 1º passo; 2.3 Atividade em dupla: planejamento da EEA – 2º e 3º passos; 2.4 Atividade em dupla: planejamento da EEA – 4º passo; 2.5 Postagem da versão final do planejamento da EEA; - diário reflexivo (atividade individual contínua).	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a elucidação de concepções iniciais das participantes sobre o trabalho docente e a reflexão sobre a temática; - Apresentar o AVA como espaço formativo para o desenvolvimento profissional da docência, tomando como base os dilemas elencados pelas mentoras em razão de seus contextos de trabalho; - Oferecer às licenciandas momentos de planejamento de atividades pautadas nas necessidades das crianças e em colaboração com professoras experientes e equipe de formação; - Apresentar às licenciandas tópicos específicos de um planejamento: tema, objetivo central, objetivos específicos, metodologia, recursos, avaliação etc.; - Proporcionar às participantes momentos de sistematização e reflexões contínuas sobre o processo vivido.
Fase 3 (setembro/dezembro-2012)	3.1 Wiki: conduzindo e avaliando a EEA – processo; 3.2 Atividade individual: avaliação da EEA; - diário reflexivo (atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar, supervisionar e avaliar de modo colaborativo e individual as Experiências de Ensino e Aprendizagem realizadas em salas de aula;

	individual contínua).	- Proporcionar às participantes momentos de sistematização e reflexões contínuas sobre o processo vivido.
Fase 4 (janeiro/julho-2013)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fórum de discussões sobre estratégias de ensino e aprendizagem; 2. Atividade individual: análise de um caso de ensino; 3. Atividade individual ou em dupla: elaboração de um caso de ensino; 4. Atividade individual: análise do caso de ensino da colega; 5. Atividade individual: postagem da versão final do caso de ensino; <p>- diário reflexivo (atividade individual contínua).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a discussão e a reflexão sobre estratégias de ensino e aprendizagem adotadas por um professor, auxiliando mentoras e licenciandas na compreensão de que a “leitura do grupo” é um dos aspectos centrais no processo de ensino e aprendizagem; - Apresentar um caso de ensino para que, além da temática contida nele, a estrutura da narrativa do caso seja apreendida; - Proporcionar momentos reflexivos por meio da narrativa de um caso de ensino decorrente das vivências adquiridas ao longo da participação no Projeto <i>3º Espaço</i>; - Analisar o caso de ensino elaborado por uma colega com o intuito de ampliar as referências de como um caso de ensino pode ser elaborado; - Proporcionar às participantes momentos de sistematização e reflexões contínuas sobre o processo vivido.

Quadro 3.3 Planejamento da intervenção – atividades propostas e objetivos delineados para cada ação.
Fonte: elaboração própria.

A leitura do Quadro 3.3 sugere o caráter processual assumido na intervenção e o modo como cada proposta formativa era dependente das análises das ações já realizadas. Muitas vezes, a própria ferramenta utilizada na plataforma *Moodle* exigia esta compreensão de que as ações eram processuais e dependentes daquilo que em geral, principalmente no contexto da EaD, se denomina *feedback*. Assim, o planejamento foi construído processualmente, considerando as leituras e as análises das narrativas das participantes. A cada etapa, além de estabelecer uma relação próxima junto às participantes no AVA, as pesquisadoras-formadoras tinham a preocupação de avaliar se os objetivos elencados para determinada fase ou, mais especificamente, atividade haviam sido contemplados ou, ainda, em que medida as ações precisavam aprofundar aspectos que não estavam ainda claros para todas as envolvidas.

Dentre as demandas decorrentes desse tipo de intervenção estavam ainda previstas as desistências em percurso e a necessidade de remanejamento das participantes, agravadas pela

proposição de uma formação híbrida e que teve como uma das exigências, para que assim fosse configurada, a interação presencial e virtual entre as professoras experientes e as licenciandas. Essa característica híbrida implicou adequações constantes, exigindo da equipe de formação e das pesquisadoras-formadoras leitura das necessidades trazidas pelos diferentes contextos de inserção e suas participantes.

3.4 O contexto da pesquisa

A intervenção, caracterizada também como um projeto de extensão universitária, como mencionado anteriormente, teve como eixo norteador atividades e interações realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *3º Espaço*, criado na plataforma *Moodle* e alocado no site Portal dos Professores da UFSCar. O Portal dos Professores (<www.portaldosprofessores.ufscar.br>) foi estabelecido a partir de várias experiências de formação continuada realizadas por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade, em colaboração com professores da rede pública do Ensino Fundamental, nas quais as características do local de trabalho e as necessidades formativas docentes sempre foram tomadas como aspectos importantes para o seu delineamento. A Figura 3 apresenta a página inicial do Portal dos Professores.

The image shows the homepage of the 'Portal dos Professores' website. At the top left, the logo 'PORTAL DOS PROFESSORES' is displayed. Below it is a vertical navigation menu with the following items: CURSOS À DISTÂNCIA, AGENDA DA EDUCAÇÃO, BIBLIOTECA/PUBLICAÇÕES, GLOSSÁRIO EDUCACIONAL, MATERIAL DIDÁTICO, ESCOLA EM VITRINE, PROGRAMA DE MENTORIA, CASOS DE ENSINO, REVISTA ELETRÔNICA, COMUNIDADE DE ED. INFANTIL, PERGUNTE PARA QUEM SABE, FORMAÇÃO DE FORMADORES, BLOG, LINKS, and SOFTWARES IMPORTANTES. The main content area is divided into several sections. On the right, there is a banner for 'FORMAÇÃO DE TUTORES REGENTES' with the text 'CONHEÇA O CURSO FORMAÇÃO DE TUTORES REGENTES PARA O CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL UAB/UFSCAR.' Below this, there are two featured articles. The first is 'GUIA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DO MEC', which mentions that the portal is qualified by MEC as an innovative educational technology. The second is 'REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO', highlighting the latest issue published by the PPGE at UFSCar. At the bottom left, there is an 'ENQUETE' (survey) titled 'O que seria necessário para melhorar o Ensino Público?' with three radio button options: 'Treinamento dos Professores', 'Formação de Diretores Profissionais', and 'Garantir Orçamento Adequado'. The UFSCar logo is visible in the top right corner.

Figura 3 Página inicial do Portal dos Professores da UFSCar.

Fonte: <www.portaldosprofessores.ufscar.br>.

O AVA do 3º Espaço foi planejado com o auxílio de uma designer instrucional que considerou as diferentes etapas da intervenção e as necessidades de cada atividade proposta, tais como: interação entre grupos separados, interação entre todos os participantes, discussões a partir de questões norteadoras, apresentação dos participantes, elaboração colaborativa de textos, registros em diários, postagens de atividades individuais, entre outras. A Figura 4 ilustra a página inicial do 3º Espaço.

Figura 4 Página inicial do ambiente virtual 3º Espaço.

Fonte: <<https://moodle.portaldosprofessores.ufscar.br/course/view.php?id=46&topic=0>>.

Os recursos virtuais utilizados no contexto da intervenção foram: perfil dos participantes; fórum de discussões; fórum de dúvidas; e-mail interno; tarefa individual; webconferência; chat; wiki e diário.

Além do espaço virtual designado para a proposição, discussão e análise de atividades, os participantes foram inseridos em contextos escolares de acordo com os municípios em que residiam e/ou trabalhavam. Desse modo, o projeto contou com a participação inicial²¹ de 19 díades (licenciando/professora experiente) residentes em 9 municípios do estado de São

²¹ Diz-se inicial porque ao longo do processo houve a evasão de parte desse grupo. A evasão dos participantes se deve a uma série de fatores, dentre os quais se destacam: mudança de cidade em virtude de aprovação em concurso público; desistência do curso de Pedagogia, no caso de um dos licenciandos; dificuldades para conciliar trabalho-estudo; desistência de um dos componentes da dupla e impossibilidade de “troca” de parceiros em função das diferentes localidades atendidas. A maioria das mentoras deixou o projeto na fase final – Elaboração dos Casos de Ensino.

Paulo, sendo eles: Igarapava, Campinas, São José dos Campos, São Paulo, São Carlos, São José do Rio Preto, Jales, Taboão da Serra e Campo Limpo.

Os contextos de inserção dos participantes englobavam tanto escolas de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental (Anos Iniciais). A diversidade dos contextos de inserção relacionada às práticas docentes próprias de cada município e aos níveis de ensino foi importante para que os atores envolvidos, sobretudo no caso das licenciandas, tomassem consciência da ação situada que envolve a prática docente e que, em sua maioria, é “definida” por uma série de fatores, como crenças, valores, condições de trabalho e relacionamento entre os pares.

Essa inserção em contextos escolares, mediada pelo ambiente virtual *3º Espaço*, revelou-se uma ferramenta significativa para que as próprias licenciandas apresentassem também suas crenças, seus valores, modos de compreender os processos de ensino e aprendizagem. A articulação dos contextos presencial e virtual proporcionou experiências de diálogo entre teoria e prática, rompendo, em maior ou menor grau, dependendo dos conceitos e dos referenciais trazidos pelos participantes, com identidades sobre o fazer docente construídas por anos e anos de “aprendizagem pela observação” (LORTIE, 1975).

Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua atividade: as escolas e as salas de aula. O contato prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afetará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes (FLORES, 2010, p. 182).

Sob essa perspectiva, um dos maiores desafios, senão o maior, dos cursos de formação inicial de professores está, justamente, na capacidade de desenvolver em seus estudantes competências para o ensino e, além disso, fazer com que assumam o papel de atores principais na construção de suas próprias práticas, criando seus próprios métodos de ensino (FLORES, 2010).

Além do reconhecimento de que os currículos dos cursos de formação de professores são, do mesmo modo que o trabalho do professor, situados, vinculados aos conceitos de ensino, de escola e de aprendizagem num determinado tempo e espaço, é necessário assumir que oportunidades de formação em contexto, ainda durante a etapa da formação inicial, podem ser realizadas por meio de espaços formativos híbridos, como é o caso da intervenção desta pesquisa.

3.5 Participantes da pesquisa

O estudo contou com a participação inicial de 19 licenciandos (L.) do curso de Pedagogia da UFSCar, na modalidade a distância, e 11 professoras experientes (PE.) da rede municipal de ensino de nove municípios do estado de São Paulo. Os licenciandos, na ocasião da intervenção, estavam no primeiro ou no segundo ano do curso.

A opção por estudantes em início de curso não se deu por acaso. Alunos dos terceiros e quartos anos já teriam vivenciado experiências formais de inserção em contextos escolares nas disciplinas de estágios supervisionados. A proposta era antecipar esse encontro com o campo profissional e, ainda, avaliar as potencialidades da fusão de experiências híbridas (licenciandos e professoras experientes; conhecimentos teóricos e práticos; interações presenciais e virtuais) para a formação docente.

Este modelo de projeto de extensão universitária pauta-se na compreensão de que todas as participantes poderiam assumir o papel de formadoras. As licenciandas poderiam provocar suas professoras experientes a refletirem sobre suas ações a partir de perguntas simples, desencadeadas a partir de dúvidas e necessidade de maior entendimento do campo de trabalho. As professoras experientes poderiam indagar as licenciandas acerca de posturas a serem assumidas diante da turma, relativas ao manejo de sala, por exemplo – conhecimentos que são construídos por meio da relação teoria e prática. As pesquisadoras-formadoras, assumindo a postura de inquisidoras, possivelmente inseririam uma série de perguntas envolvendo elementos do contexto escolar, de escolhas metodológicas, de seleção de conteúdos e estratégias. Enfim, não se trata, em momento algum, de um curso no qual as pesquisadoras-formadoras ensinam as participantes a serem professoras e, muito menos, de receitas para bem ensinar. Trata-se de uma construção coletiva, pautada em referenciais teóricos sobre aprender a ensinar, mas que toma como central a característica de cada contexto, de cada classe, de cada professora e licencianda e suas trajetórias de vida e formação.

Por se tratar de uma experiência híbrida de formação de professores, que demanda a inserção de estudantes em salas de aula, no contexto da Educação a Distância, o primeiro desafio foi conciliar o local de atuação das professoras experientes com os locais em que residiam os licenciandos.

Em função disso, foi aberto um chamado no ambiente virtual do curso de Pedagogia para que os estudantes interessados se inscrevessem. A equipe formadora fez uma seleção

prévia dos interessados considerando os seguintes critérios: pouca ou nenhuma experiência como docente; índice de rendimento acadêmico; disponibilidade para dedicar 12 horas semanais ao projeto de extensão; e, por fim, a possibilidade de haver um(a) professor(a) experiente para atuar como coformador(a) no município em que residia o estudante.

As professoras participantes do projeto já atuavam como tutoras regentes²² nos estágios supervisionados do curso de licenciatura em Pedagogia. Tinham conhecimento da plataforma em que o projeto seria desenvolvido (*Moodle*) e eram usuárias do Portal dos Professores. Desse modo, a seleção das professoras deu-se em função de suas atuações nos municípios em que residiam os licenciandos, permitindo assim que as inserções presenciais no contexto escolar ocorressem sem dificuldades. As professoras, com experiência docente de 10 a 17 anos, atuavam, em sua maioria, na Educação Infantil (cinco professoras). Todas estavam vinculadas às redes municipais de ensino e possuíam formação em nível superior.

A literatura (CAVACO, 1995; HUBERMAN, 2007) trata de um futuro professor ou de um professor iniciante a partir da concepção de um jovem que se insere no contexto de trabalho e que vivencia inicialmente, pela inexperiência – seja em função de sua jovialidade ou da falta de contato com a realidade das escolas –, anos difíceis. Anos de insegurança e de sobrevivência. Isso pode sugerir que as licenciandas²³, participantes do *3º Espaço*, são jovens, inexperientes e que pouco sabem da inserção profissional e da prática docente como profissão, já que boa parte do contato com a educação formal ocorreu quando ocupavam a posição de estudantes, e não de professoras. O Quadro 3.4 possibilitará a compreensão de que esse não é, exatamente, o perfil das participantes atendidas pelo programa formativo.

²² Tutora regente é o termo atribuído às professoras experientes da rede pública de ensino que assumem o papel de coformadoras de licenciandos no contexto do estágio supervisionado de ensino do curso de licenciatura em Pedagogia da UFSCar, na modalidade a distância.

²³ Em alguns momentos, neste capítulo, utilizou-se o masculino ao se referir aos participantes (licenciandos), por exemplo. No entanto, após a seleção definitiva, participaram desta pesquisa somente mulheres e, portanto, a partir desse momento se mencionará licenciandas, professoras e pesquisadoras-formadoras.

LICENCIANDA	FORMAÇÃO ANTERIOR AO INGRESSO NA PEDAGOGIA	IDADE	PERÍODO DO CURSO DE PEDAGOGIA	PROFESSORA EXPERIENTE	FORMAÇÃO	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	NÍVEL DE ENSINO DE ATUAÇÃO
L.1	Sistemas de Informação	34 anos	1º ano	PE.1	Magistério; Pedagogia	51 anos	12 anos	Educação Infantil
L.2	Técnico em Agropecuária	39 anos	1º ano	PE.2	Magistério; Normal Superior	42 anos	10 anos	Educação Infantil
L.3	Letras	26 anos	2º ano	PE.3	Pedagogia; Pós-graduação em Educação Especial, Neuropedagogia e Psicanálise, Gestão Escolar	39 anos	14 anos	Ensino Fundamental – Anos Iniciais
L.4	Letras	27 anos	2º ano	PE.4	Magistério; Especialização em Pré-Escola e Educação Física	46 anos	15 anos	Educação Infantil
L.5	Serviço Social; Mestrado em Sociologia – em andamento	30 anos	2º ano	PE.4	Magistério; Especialização em Pré-Escola e Educação Física	46 anos	15 anos	Educação Infantil
L.6	-----	36 anos	2º ano	PE.5	Pedagogia; Especialização em Educação Infantil	35 anos	10 anos	Educação Infantil
L.7	Letras	54 anos	1º ano	PE.3	Pedagogia; Pós-graduação em Educação Especial, Neuropedagogia e Psicanálise, Gestão Escolar	39 anos	14 anos	Ensino Fundamental – Anos Iniciais (sala de apoio e acompanhamento à inclusão – SAAI)

L.8	Administração de Empresas	32 anos	1º ano	PE.6	Pedagogia; Especialização em Educação Especial	31 anos	10 anos	Educação Infantil
L.9	Ciências Exatas – não concluiu	40 anos	1º ano	PE.7	Magistério; Pedagogia	40 anos	17 anos	Ensino Fundamental – Anos Iniciais
L.10	Administração com ênfase em Comércio Exterior	35 anos	2º ano	PE.5	Pedagogia; Especialização em Educação Infantil	35 anos	10 anos	Educação Infantil

Quadro 3.4 Perfil das participantes da pesquisa.

Fonte: elaboração própria a partir das narrativas das participantes na atividade Fórum de apresentação (Fase 1 da intervenção).

Participaram efetivamente desta pesquisa dez licenciandas e sete professoras experientes. Elas se organizaram em dez díades de trabalho. Três mentoras assumiram a conformação de duas licenciandas cada, e as demais, quatro mentoras, de apenas uma licencianda cada. As análises do Quadro 3.4 revelam uma situação bastante inusitada. Em cinco dessas díades a idade das licenciandas era superior à idade de suas respectivas professoras. Além disso, averiguou-se que a licenciatura em Pedagogia não se configurava como formação inicial relativa à aprendizagem da docência para quatro licenciandas, pois estas (L.3, L.4, L.7 e L.9) já haviam cursado uma primeira licenciatura (três delas em Letras e uma delas em Ciências Exatas – L.9, no entanto, não concluiu essa primeira graduação).

Adicionalmente, nota-se que as cinco primeiras díades são compostas de licenciandas cujas idades são inferiores às idades de suas mentoras. Observa-se ainda que cinco licenciandas possuem graduação em áreas diferentes da docência (L.1, L.2, L.5, L.8 e L.10) e que somente uma das licenciandas não possui graduação anterior ao ingresso na Pedagogia (L.6). Para estas participantes (L.1, L.2, L.5, L.6, L.8 e L.10), o curso de Pedagogia em andamento e a participação do 3º Espaço compõem suas primeiras experiências formais de aprendizagem da docência.

Em relação às professoras experientes, as análises indicam quão variado pode ser o processo de formação inicial, institucionalizada, do professor. Cinco mentoras cursaram o magistério – Ensino Médio (PE.1, PE.2, PE.4, PE.6, PE.7). Destas, três (PE.1, PE.6 e PE.7) cursaram a licenciatura em Pedagogia ao terminarem o magistério ou alguns anos mais tarde, e PE.4 partiu do magistério para a licenciatura em Educação Física. PE.6 destaca-se como a única mentora a ter duas licenciaturas – a primeira em Pedagogia e a segunda em Letras. Das cinco mentoras com formação em Pedagogia (PE.1, PE.3, PE.5, PE.6 e PE.7), três (PE.3, PE.5 e PE.6) também cursaram uma especialização. PE.2 foi a única mentora que, após o magistério, cursou o Normal Superior.

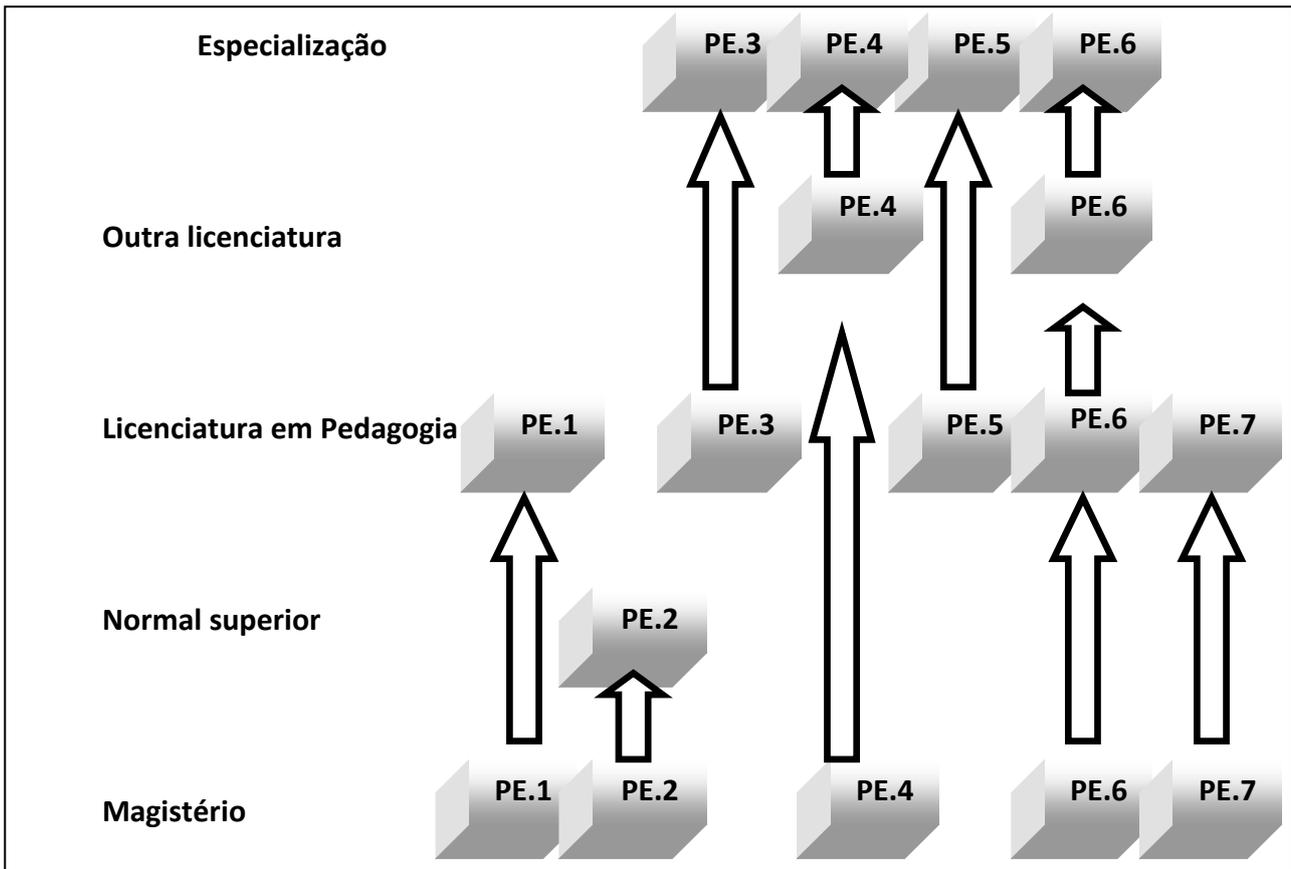


Figura 5 Percurso formativo das mentoras participantes do Projeto 3º Espaço.
Fonte: elaboração própria.

A Figura 5, acima, sugere que, sob a perspectiva de uma concepção de formação inicial, institucionalizada, ela se deu por caminhos diversos. No que tange ao período de atuação docente, a leitura da Figura 6, abaixo, referente aos estudos de Huberman (2007), indica que todas as professoras podem ser consideradas professoras experientes, já que a mentora com menor tempo de docência atua há dez anos.

Ao estudar os ciclos de vida de professores, Huberman (2007) sugere que, assim como ocorre em outras profissões, o docente e, conseqüentemente, sua prática são paulatinamente construídos, desconstruídos e reconstruídos de acordo com a fase de vida e de atuação profissional. Para ele, professores enfrentam os seguintes ciclos da carreira: 1. entrada na carreira; 2. fase de estabilização; 3. fase de diversificação – de pôr-se em questão; 4. fase de serenidade e distanciamento afetivo – conservantismo e lamentações; 5. fase de desinvestimento profissional. Esse processo pode ser ilustrado pela Figura 6, a seguir.

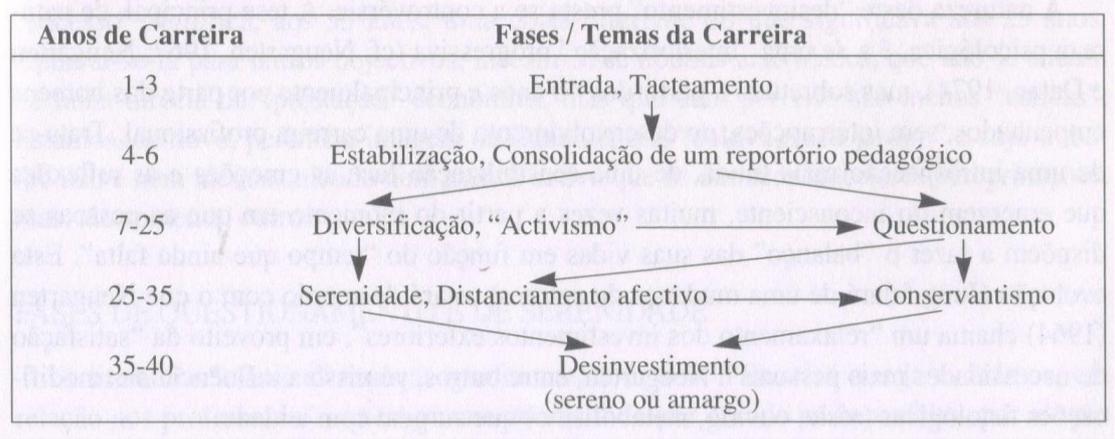


Figura 6 Percursos de professores ao longo de suas carreiras.
Fonte: Huberman (2007, p. 47).

De acordo com o estudo anteriormente citado, os três primeiros anos, fase de ingresso na carreira, são marcados pelo entusiasmo, pela descoberta, pela exploração e pela aquisição de estratégias de sobrevivência na profissão. A fase de estabilização, geralmente entre o quarto e o sexto ano na carreira, é considerada como uma etapa em que o professor adquire o status de um profissional, favorecendo o que é, geralmente, nomeado por “emancipação” ou “libertação” pedagógica. Os professores sentem-se mais seguros, e o foco já não está mais em provar suas competências, mas em ensinar cada vez melhor. Entre o sétimo e o 25º ano da carreira, fase de diversificação de estratégias de ensino, de processos de aprendizagem, de manejo de sala, costuma ser o período em que os professores se encontram mais envolvidos com sua prática e com o desejo de modificá-la cotidianamente. Para alguns, a necessidade de mudança chega a gerar uma crise existencial, e é o momento em que alguns colocam em questão a carreira, suas rotinas e podem, inclusive, buscar novos desafios.

Na perspectiva aqui assumida, entende-se que essa fase dos dois aos 25 anos de carreira do ciclo de vida de professores corresponde a uma janela de oportunidade para, por exemplo, propiciar reflexões efetivas sobre a prática e para apoiar a coformação de futuros professores. Retomando o Quadro 3.3, pode-se verificar que as professoras que aceitaram o desafio de serem coformadoras de futuros professores, atuando como formadoras no Projeto *3º Espaço*, se encontravam, justamente, nessa fase de suas carreiras. A mentora com menos experiência atuava há 10 anos, e a com mais experiência, há 17 anos.

Evidentemente, essas fases não devem ser tomadas como momentos segmentados. Como o próprio autor destaca,

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para

outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca se estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (HUBERMAN, 2007, p. 38).

Nas fases subsequentes, de serenidade e distanciamento afetivo (entre o 25º e 35º ano da carreira) e de desinvestimento (do 35º ao 40º ano), é comum o discurso saudosista e de que os anos iniciais foram melhores, de que na época em que eram jovens tinham mais energia para lidar com as crianças ou, então, de que a geração de hoje é muito complicada. Alguns professores são inundados por uma onda de serenidade, lidam melhor com as demandas do grupo porque a experiência adquirida os faz compreender que o trabalho docente, assim como as crianças, passa por algumas fases. Eles já não lutam, não brigam mais por alguns ideais, mas se mantêm serenos. A última etapa, permeada pelo desinvestimento, pode vir acompanhada de uma prática conservadora e de muitas lamentações. Geralmente, em idade mais avançada, professores passam a assumir posturas mais dogmáticas e enfrentam as situações com mais rigidez.

Retornando ao Quadro 3.4, um elemento visto pela equipe de formação como fator positivo foi a identificação de que todas as professoras experientes atuavam em escolas municipais, mas em níveis de ensino diferentes. Duas professoras atuavam como professoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PE.3 e PE.7). PE.3 atuava em uma Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão e, no outro período, em uma escola regular, em um terceiro ano. Cinco atuavam como professoras da Educação Infantil.

O Projeto *3º Espaço* foi encerrado em julho de 2013 com sete licenciandas e três mentoras. Três licenciandas desistiram do projeto em sua etapa final (L.1, L.4 e L.9), na fase da elaboração das narrativas inspiradas em casos de ensino, representativas das experiências adquiridas ao longo da intervenção. As mentoras que optaram por não dar continuidade à formação em sua etapa final foram: PE.3, PE.4, PE.5 e PE.6. Esse dado mostrou-se desafiador para a escolha das participantes sobre as quais as análises dos processos formativos vividos no *3º Espaço* se debruçariam. Das dez díades estabelecidas, nenhuma delas contou com a conclusão de ambas as participantes (licencianda e professora experiente). Em alguns casos as licenciandas não participaram da elaboração das narrativas inspiradas nos casos de ensino e, em outros, as professoras experientes. Em função disso, foram retomados os objetivos da

pesquisa e optou-se pelo recorte na análise em profundidade da aprendizagem da docência na perspectiva das licenciandas.

A primeira parte das análises, que consta das expectativas das participantes em relação ao projeto, suas histórias de vida e formação e, ainda, suas primeiras concepções sobre a docência, foi feita considerando a totalidade do grupo. Já na etapa em que são identificadas e socializadas as contribuições das Experiências de Ensino e Aprendizagem apoiadas em inserções em contexto e mediadas por interações virtuais, optou-se pela análise em profundidade de três díades. O recorte feito teve como critério o foco na aprendizagem da docência de licenciandas, mas considerando a influência de concepções trazidas pelas professoras experientes que as acompanhavam e de suas práticas nesse processo formativo. A seleção das licenciandas eleitas considerou a diversidade dos percursos de vida e formação de cada uma delas, suas vivências em contextos diferentes de atuação profissional (Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil) e as reflexões apresentadas por elas ao longo de todo o processo. Assim, tivemos duas parcerias (A e B) atuantes na Educação Infantil (L.6 e PE.5; L.8 e PE.6) e uma parceria (C) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (L.3 e PE.3).

Com o intuito de apresentá-las ao leitor, elaborou-se o Quadro 3.5, que consiste em uma breve caracterização das três díades.

Díade A: Educação Infantil		Díade B: Educação Infantil		Díade C: Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
L.6	36 anos, a Pedagogia foi sua primeira graduação; optou pela profissão por gostar de crianças e poder conciliar trabalho e família – trabalhando, por exemplo, por meio período apenas.	L.8	32 anos, formada em Administração de Empresas; nunca atuou como professora, mas sempre desejou trabalhar na profissão docente.	L.3	26 anos, formada em Letras, possuía experiência como docente desde os 15 anos – atuava como professora de inglês em escolas particulares de Educação Infantil; a escolha pela Pedagogia foi pensada e decidida após o contato com o contexto da Educação Infantil; ela fazia planos de, futuramente, ingressar no mestrado em Educação.
PE.5	35 anos; graduou-se em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil; atuava como professora há 10 anos.	PE.6	31 anos. Formada em Magistério, Letras e Pedagogia. Possuía Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Era professora há 10 anos.	PE.3	39 anos, formada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Especial, Neuropedagogia e Psicanálise, Gestão Escolar. Atuava na Prefeitura de Taboão da Serra no período da tarde, com Fundamental I, em um 3º ano e em uma SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), na mesma prefeitura, atendia crianças de sete a 18 anos, com deficiência intelectual, deficiência física,

					autistas, transtorno de comportamento e até dificuldade de aprendizagem. Era professora há 14 anos.
--	--	--	--	--	---

Quadro 3.5 Caracterização das parcerias cujos processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional foram analisados em profundidade.

Fonte: elaboração própria a partir das narrativas das participantes na atividade Fórum de apresentação (Fase 1 da intervenção).

A apresentação do perfil das participantes é importante para levantar alguns questionamentos em razão do que a literatura aponta como característica do início da docência e que vem sendo considerado em cursos de formação inicial e/ou propostas de inserção profissional em contexto. Por exemplo, o encontro intergeracional (SARTI, 2009) enfrentado pelos professores recém-formados e pelos professores experientes influencia no trabalho que é desenvolvido em sala de aula? Os processos de aprendizagem da docência vivenciados por licenciandas em Pedagogia já formadas em outros cursos de licenciatura se diferem dos daqueles que cursam uma licenciatura pela primeira vez? Experiências de inserção profissional anteriores ao ingresso na licenciatura promovem a compreensão do trabalho docente como profissão? As hipóteses levantadas são as de que:

1. O encontro intergeracional não está tão evidente no contexto da pesquisa, já que a faixa etária das participantes não apresenta grande variedade, e elas trazem, em grande maioria, experiências anteriores de atuação docente. A amostra que se tem não é a de jovens futuras professoras, e sim de pessoas já maduras, experientes em razão dos diferentes percursos de vida e formação. Apesar disso, há divergências entre como licenciandas e professoras experientes compreendem processos de ensino e aprendizagem, como entendem a indisciplina/disciplina etc. Este dado pode servir de indicativo para a compreensão de que, na realidade, o encontro intergeracional não se restringe a uma questão etária, como afirma Sarti (2009). Trata-se de uma geração profissional, com práticas e concepções diferentes em razão dos mais variados processos de vida e formação.

2. Os processos de aprendizagem da docência são distintos, na medida em que cada participante carrega consigo experiências adquiridas anteriormente. No entanto, é importante a ressalva de que, mesmo não se tratando de experiências formais com a docência – considerando L.6, que cursa sua primeira graduação e nunca atuou como professora –, as experiências anteriores à formação inicial implicam a construção de quadros referenciais fortemente consolidados ao longo de toda a trajetória escolar.

3. Acredita-se que experiências de inserção profissional anteriores possam influenciar a compreensão da docência como profissão.

Por se configurar também como um projeto de extensão da universidade financiado pelo Programa de Extensão Universitária (Proext) em 2011, cuja participação dos estudantes estava vinculada ao recebimento de bolsas com prazos para tais pagamentos, a intervenção ocorreu entre abril de 2012 e julho de 2013. Esse fato já pode ser de antemão visto como dificultador para a permanência das díades de trabalho, pois as professoras poderiam ser remanejadas para outro nível de ensino em alguns municípios, e a possibilidade de mudança de residência era uma preocupação real. Além disso, as licenciandas poderiam se desligar do curso e, conseqüentemente, do projeto. No entanto, apesar do risco de eventuais mudanças, a todo o instante se assumiu a compreensão de que, por se tratar de uma pesquisa-ação, a ocorrência de um evento imprevisto era algo intrínseco à pesquisa (SPINK, 1979).

CAPÍTULO 4: Aprender, ensinar e aprender a ensinar – trajetórias e concepções de licenciandas e professoras experientes

O Capítulo 4 apresenta as histórias de vidas e formação das participantes do estudo, suas expectativas em relação ao Projeto *3º Espaço* e compreensões evidenciadas durante a intervenção sobre o trabalho do professor e processos de aprender e ensinar ou aprender a ensinar. Para aprofundar as análises, são chamados alguns dos referenciais tratados nos capítulos anteriores, como a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 1986, 1987), a constituição da docência como profissão (CONTRERAS, 2002; ROLDÃO, 2007) e o paradigma do pensamento do professor (NÓVOA, 2007).

A inter-relação entre a pessoa professor e suas vivências formativas nas práticas cotidianas ganha destaque ao longo do Capítulo 4. Nele, dedicou-se à busca pela compreensão de como mentoras e licenciandas, participantes da intervenção desta pesquisa, caracterizam o trabalho docente, foco do processo formativo aqui tomado como contexto de estudo.

Ao longo de todo o referencial teórico, foi dedicado o esforço de compreender teoricamente como a aprendizagem da docência se constitui, como o professor se torna professor e a complexidade que envolve esse processo formativo. Não custa retomar aqui que a compreensão da pessoa professor é uma temática que ganha voz em estudos que versam sobre a formação inicial e o desenvolvimento profissional de professores (GARCIA, 1999; NÓVOA, 2007; GOODSON, 2007; MOITA, 2007), como se apresentou no Capítulo 1. No cerne dessa abordagem está a compreensão de que

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido de *eu*. De acordo com o “quanto” investigamos o nosso “eu” no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (GOODSON, 2007, p. 71).

Em consonância com os pressupostos teóricos assumidos anteriormente, o conceito de terceiro espaço adotado permitiu a compreensão de que, na constituição do fazer docente, teoria e prática são duas faces de uma mesma moeda. Ou, como sugerem Pimenta e Lima (2012), que o conceito de práxis precisa se fazer presente durante a formação, assumindo-se uma postura investigativa, reflexiva e de intervenção em contextos escolares, principalmente no que tange aos estágios supervisionados e às práticas de ensino.

Não se trata, exclusivamente, de uma análise sobre como o professor experiente compreende a sua prática, ou de como professores em formação imaginam ser essa prática, mas de como, por um longo processo, a profissão foi se constituindo em identidades docentes (NÓVOA, 2007). E, sendo assim, as análises são iniciadas com a apresentação das dez licenciandas e sete professoras experientes, tendo como pressuposto fundamental que

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os seus alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Pretende-se, portanto, diagnosticar os motivos que as levaram à escolha pela docência, seus percursos de vida e formação e, por fim, o que esperavam do Projeto *3º Espaço*. Adicionalmente, em se tratando de licenciandas, uma das principais preocupações estava em mapear como imaginavam ser o trabalho docente, que representação tinham dessa profissão.

4.1 As participantes do processo formativo – trajetórias e expectativas sobre o trabalho docente e o Projeto *3º Espaço*

Considerar quem são as participantes do processo investigativo aqui apresentado é muito mais do que tratar de características para a definição de um perfil. A preocupação inicial esteve na compreensão daquilo que era a essência das narrativas por elas apresentadas sobre suas trajetórias de vida, suas escolhas e motivações para serem (futuras) professoras e, ainda, seus conceitos preliminares sobre os processos de ensinar e aprender, característicos do trabalho docente.

As análises das narrativas socializadas a seguir caminham na direção dessa compreensão, possibilitando ao leitor a identificação das participantes como pessoas, com suas histórias pessoais e profissionais. A escolha pelo uso de siglas para a identificação das participantes (L.1, L.2, L.3..., PE.1, PE.2, PE.3,...) deve-se, exclusivamente, pela preservação de suas identidades.

Como apresentado no capítulo anterior, referente à metodologia da pesquisa, toda a primeira fase da intervenção teve como objeto de investigação a compreensão de quem eram

as participantes do estudo, o local de onde falavam, suas motivações para a docência, suas concepções iniciais sobre o trabalho do professor e sobre processos de ensinar e aprender.

A necessidade de uma ação formativa que contemple os aspectos elencados acima é indicada por uma série de estudos que se pautam no paradigma do pensamento do professor (NÓVOA, 2007; GOODSON, 2007; HOLLY, 2007; MOITA, 2007) e que colocam professores e suas aprendizagens no centro dos debates educativos e investigativos.

Pautando-se na perspectiva do pensamento do professor, se apresentam trechos das narrativas produzidas no contexto da Fase 1 da intervenção referentes às trajetórias profissionais, de vida e formação das licenciandas participantes da pesquisa.

As análises decorrentes das atividades virtuais propostas durante a Fase 1 da intervenção revelam que, das dez licenciandas participantes da pesquisa, três delas (L.1, L.2 e L.3) optaram pela profissão docente por influência familiar: por orientações da mãe ou por fazer parte de uma família de professoras, como ilustram os excertos selecionados – *“Sou de uma família de professoras, minha mãe, tias e irmã são professoras. O dom e o gosto pela área educacional fazem parte do nosso cotidiano”* (L.1); *“meu sonho desde adolescente era me formar em Administração Rural, consegui depois de muitos anos cursar Administração em Agronegócio, mas por falta de condições de continuar pagando as mensalidades parei no último ano. Foi muito traumático ter que desistir na reta final, foi então que resolvi aceitar o conselho de minha mãe: estudar Pedagogia”* (L.2); *“Sou filha de professora e desde criança já falava que queria ser professora. Comecei a dar aulas de inglês para crianças com 15 anos, gostei da experiência e então tive certeza de que era isso que queria ser”* (L.3).

A participante L.4, bastante sintética em seu registro, indicou como motivadores os desafios enfrentados na escola e na prática do professor.

As demais licenciandas – L.5, L.6, L.7, L.8, L.9 e L.10 – apresentaram motivações variadas para o ingresso na carreira, mas todas associam tal escolha às motivações pessoais, tais quais: ser um sonho de infância – *“Não estou exercendo a profissão, pois tenho um bebê em casa de apenas três meses. Sou apaixonada por crianças, e a Pedagogia despertou em mim o desejo de lecionar para este público infantil”* (L.5); *“conclui no ano de 2000 a faculdade de Administração de Empresas aqui mesmo na minha cidade e, desde então, trabalho nessa área, mas sempre tive muita vontade de iniciar um curso na área da educação, estando realizando agora”* (L.8); contribuir para a educação – *“Trabalhei no projeto de crianças com dificuldades de leitura e escrita, percebi que poderia de alguma maneira colaborar com as crianças na fase da alfabetização, para que elas não cheguem ao*

Ensino Fundamental II com tanta defasagem no aprendizado. Portanto, decidi fazer Pedagogia, sei que sozinha não irei resolver todos os problemas, mas acredito poder dar minha contribuição para a melhoria do Ensino Infantil” (L.7); aperfeiçoar-se na profissão que já exerce e facilidade para lidar com crianças – “O desejo de cursar Pedagogia se deve a uma paixão de infância, bem como ao aprimoramento pessoal, com a perspectiva de ministrar aulas de alfabetização, área em que ainda não tive experiência. Ministrei aulas de Matemática, Física, Química e Ciências no Ensino Fundamental, Médio e EJA, por três anos no Estado como eventual. Participei por duas vezes em Projetos de reforço de Matemática para Ensino Fundamental (5ª e 6ª série) que encarei como uma experiência gratificante” (L.9); “Acho maravilhoso e gratificante poder ver uma criança se desenvolvendo. Além disso, sempre almejei uma atividade profissional que me permitisse ter tempo diário para meus filhos, e as aptidões no trato de crianças, que considero ter, e a possibilidade de desenvolver um trabalho profissional que me possibilite tempo para realizações pessoais se completam na atividade docente” (L.6).

Em estudo já mencionado anteriormente e que contemplou uma pesquisa com estudantes de 71 cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia (GATTI, 2011), identificou-se que 5,2% deles optaram pela carreira por influência familiar, ao passo que 65,1% relataram o desejo de ser professor como principal motivação. O que se pode ver aqui é que, em menor escala, a proporção entre estudantes que optam pela docência por motivações próprias é também maior do que aqueles que o fizeram por influência familiar.

Tal constatação faz-se relevante quando se parte do pressuposto de que a escolha pela carreira pode ser um forte indicativo de que há, de antemão, uma identidade com relação ao ofício que será exercido.

Já no caso das mentoras, os relatos de vida e formação consideram como ponto de partida o ingresso no curso de formação inicial – “A minha trajetória profissional iniciou-se no ano de 2002 quando após terminar o curso de magistério passei em um concurso público municipal onde estou até hoje” (PE.1); “nasci em São Carlos-SP, onde vivo até hoje. Logo após concluir a antiga 8ª série, cursei o Magistério. Só depois de iniciar meu trabalho como docente na rede municipal da mesma cidade é que cursei Pedagogia” (PE.7); ou na profissão, por meio da aprovação em concursos públicos – “A minha trajetória profissional começou há 10 anos, depois de ter sido aprovada em um concurso público para professores de Educação Infantil. Venho de uma família muito carente, cinco filhos, sendo eu a única filha que se formou para professora” (PE.2); “Sou [...], nasci em Juiz de Fora (MG) e me formei na UFJF

em Pedagogia e Pós em Educação Infantil. Trabalho como professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo há 8 anos, atualmente com 18 crianças de 3 e 4 anos e uma aluna surda (D.A.)” (PE.5).

As narrativas, oriundas da primeira atividade do programa de intervenção, priorizam uma síntese da formação profissional e de caracterização da atuação como docente no momento em que o projeto foi desenvolvido – *“Este ano estou lecionando para crianças da pré-escola, segunda etapa (cinco anos), mas já lecionei no Ensino Fundamental. Trabalho em duas escolas bem próximas à minha casa, porém com realidades muito diferentes” (PE.6); “Moro em São Paulo, sou formada em Pedagogia, pós-graduação em Educação Especial, Neuropedagogia e Psicanálise, Gestão Escolar. Trabalho no período da manhã na prefeitura de São Paulo, com sala de SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão) e no período da tarde no município de Taboão da Serra com sala regular” (PE.3).*

Os excertos acima sugerem que, sob a perspectiva de Huberman (2007), todas as professoras podem ser consideradas professoras experientes, já que a professora com menor tempo de docência atua há dez anos, e há variedade de experiências em níveis de ensino diferentes, algumas delas em redes particulares, municipais e estaduais. Essa experiência pode ser um fator decisivo nas condutas por elas assumidas enquanto coformadoras de futuros professores, tanto em relação às suas escolhas metodológicas quanto às concepções sobre processos de ensino e aprendizagem.

Avançando nas análises que contemplam os objetivos elencados para a Fase 1 do programa de intervenção, marcada por propostas que tinham como mote a sondagem de uma série de concepções e expectativas dos sujeitos envolvidos, tem-se, além da apresentação de cada participante em seu próprio grupo,²⁴ o mapeamento das expectativas das participantes sobre o projeto. Esse mapeamento foi feito a partir das narrativas produzidas por elas na atividade 1.2 – Fórum temático sobre o Projeto *3º Espaço*.

A partir das análises, pode-se dizer que as licenciandas destacam, em sua maioria, que a participação no Projeto *3º Espaço* aprimorará e inovará o conhecimento profissional no sentido de estarem em constante estudo e pesquisa – *“Acho que esse projeto nos colocará em contato com situações que vão favorecer nosso aprendizado e amadurecimento sobre a prática docente. Será uma grande experiência, acredito” (L.3);* que o *3º Espaço* é um espaço

²⁴ Vale lembrar que, nos dois primeiros fóruns, propostos na Fase 1 do programa de intervenção, licenciandas e mentoras estavam em grupos diferentes e não dialogavam entre si. A interação, em tais momentos, ocorreu somente entre cada grupo e as pesquisadoras-formadoras.

que permitirá a construção, análise e discussão de diferentes tipos de conhecimentos relacionados à docência, além de ser um espaço de contato com outros professores e licenciandos – *“desenvolver um trabalho coletivo, ou seja, uma equipe integrada, que permita auxiliar tanto o docente, com novas experiências didáticas, sabendo que a formação docente se dá nas práticas pedagógicas, em sua maior parte, e também aos licenciandos que se prepararam, ao participar das práticas pedagógicas, para seu futuro exercício profissional”* (L.4); que participar desse projeto poderá ajudá-las a ter experiência para lidar com situações difíceis, adversas e variadas, permitindo conhecer o funcionamento de uma sala de aula (como devem proceder durante as aulas e o modo correto de tratar as crianças), tornando-as profissionais melhores; possibilitará colocar em prática o que aprenderam no curso de Pedagogia, unindo teoria e prática – *“Percebi que o Projeto visa proporcionar uma formação sólida aos futuros professores. E é esta formação que nos auxiliará na base e construção do conhecimento para bem unir a prática com a teoria. Poderei também aprender com profissionais que possuem uma ‘vivência em sala de aula’”* (L.5); e, por fim, possibilitará aprender com profissionais que possuem uma “vivência em sala de aula” – *“Sei que não iremos aprender de uma hora pra outra, mas com esse projeto iremos ter uma base de como funciona exatamente uma sala de aula, como devemos proceder durante as aulas e o modo correto de como tratar as crianças”* (L.8), como os excertos exemplificam.

No caso das mentoras, elas acreditam que a participação no projeto possibilitará o conhecimento de outras realidades, favorecendo o entendimento de seu próprio contexto de atuação. Também destacam o potencial formador da reflexão, identificando-a como ferramenta para avaliação da própria prática – *“Também considero que o projeto será de muita ajuda para o meu trabalho, pois haverá reflexões sobre o meu dia a dia como educadora, quais os problemas a serem enfrentados, o que poderei fazer para resolvê-los, quais serão as intervenções em que eu e a minha estagiária enfrentaremos e qual foi o resultado, isso fará com que as duas cresçam e ajudem as crianças no seu desenvolvimento cognitivo”* (PE.1).

O enfrentamento de dificuldades de modo colaborativo aparece como instrumento capaz de favorecer o desenvolvimento profissional. A possibilidade de trocar experiências, informações, dicas, conhecimentos e a disponibilidade para continuar aprendendo foram recorrentes nos relatos – *“Minhas expectativas são muitas, pois quando você se envolve em um projeto de troca de experiências e convive com pessoas da sua área que enfrentam realidades diferentes da sua, faz com que você veja várias situações de vertentes diferentes e*

nos ajuda a amadurecer e a melhorar nossas práticas, e isso é que eu realmente espero que aconteça” (PE.1); “Todas as vezes que recebo estagiários em minha sala de aula, sempre aprendo muito com eles, assim como meus alunos, independente de serem alunos da sala de SAAI ou sala de aula regular” (PE.3).

Elas afirmam que participar de processos formativos como o *3º Espaço* pode também auxiliar as crianças em seus processos de aprendizagem, já que o projeto toma como objeto de reflexão e de intervenção o contexto de trabalho do professor e sua prática – *“Considero que o projeto nos auxiliará muito no nosso trabalho com as crianças, pois haverá muita troca de informação, e isso será importantíssimo para todos nós” (PE.2); “Tenho certeza que este projeto me ajudará e muito. Trocar experiências, conhecimentos, informações e resultados acadêmicos e práticos sempre nos acrescenta e nos faz pensar em mudanças. Sem contar que nos ajudará com nossos alunos” (PE.4).*

Uma das mentoras (PE.5) destaca a desconfiança em relação ao modo como sua realidade poderá ser interpretada por outras pessoas, mas, ao mesmo tempo, acredita ser justamente esse novo olhar uma das maiores contribuições do projeto – *“Espero que este espaço traga para minha sala novos olhares da realidade em que estou inserida há 7 anos, às vezes acho que meus olhos estão com os mesmos óculos, e isto dificulta ver além da realidade. Quando entram outros observadores acho que vêm acrescentar. No início fiquei preocupada com os olhares, pois abrir a sala para pesquisa não é fácil, é permitir que o outro fale, opine do seu contexto, ainda assim creio ser importante. Penso que este ambiente pode trazer mais dúvidas e acrescentar novas questões... vou baixar a expectativa e aguardar...” (PE.5).*

Além dos elementos destacados anteriormente, a contribuição do projeto para a formação das licenciandas também foi indicada como um aspecto positivo, pois em razão das intervenções que seriam feitas elas não assumiriam somente a posição de observadoras. Elas experimentariam a docência. Tal preocupação por parte das mentoras pode ser o indicativo de que experiências anteriores, também desenvolvidas pelo Portal dos Professores da UFSCar, tenham contribuído para que assumissem suas identidades de formadoras²⁵ – *“As minhas*

²⁵ É importante sinalizar ao leitor que o Portal dos Professores da UFSCar (<www.portaldosprofessores.ufscar.br>) desenvolve uma série de atividades formativas on-line, gratuitas e certificadas para professores da Educação Básica da rede pública. Além da participação no projeto de extensão *3º Espaço*, as professoras experientes, aqui denominadas mentoras, atuaram como cofomadoras nos programas de estágio supervisionado do curso de

expectativas sobre o meu próprio papel como mentora é poder desenvolver um trabalho legal e que me faça sentir orgulho do que estou fazendo. As licenciadas também devem se preocupar em querer fazer algo bom, que acrescente e que mostre o quanto são capazes de se empenhar” (PE.2); “Estou ansiosa para receber meus licenciandos, pois tenho certeza de que o ensino e a aprendizagem serão recíprocos. Sinto que o nosso papel como mentoras será de grande importância, uma vez que o contato, a prática, a participação, a vivência destes licenciandos com as crianças e com o ambiente escolar farão toda a diferença no futuro profissional que se tornarão” (PE.6).

Outro aspecto que merece ser destacado é que o mero diálogo entre professoras experientes e licenciandas foi encarado pelas experientes como uma possibilidade de apropriação de conhecimentos teórico-acadêmicos, e o projeto, de modo geral, como articulador de teorias e práticas – *“Espero suprir as necessidades dos licenciandos com minha experiência, mas confesso que estou apreensiva, pois o 3º Espaço é um projeto um pouco diferente daquele em que somos chamadas de tutoras regentes. Creio que este projeto poderá me auxiliar no trabalho com as crianças, pois pessoas diferentes trazem experiências diferentes e, em se tratando de licenciandos, creio que poderão ser uma ‘ponte’ entre a teoria e a prática. Mesmo tendo alguma experiência, sempre há coisas novas a aprender, e isso é fantástico!” (PE.7).*

Essencialmente, os relatos sugerem o potencial formador de um espaço híbrido de interlocução entre diferentes conhecimentos, experiências, percursos formativos e modalidades de ensino, como se configurou o Projeto 3º Espaço.

4.2 Caracterizações do trabalho do professor sob a perspectiva das participantes – elementos constitutivos da profissionalidade docente

Identificar os elementos que, segundo as participantes, caracterizam o trabalho docente foi parte essencial para a definição das ações subsequentes quando ainda no contexto de intervenção. Aqui, trata-se de uma construção que toma parte do que o referencial teórico da área considera como elementos constitutivos da profissão-professor, abordada nos capítulos anteriores, associada às narrativas produzidas na ocasião da pesquisa.

licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância (DAL-FORNO; CARDOSO; RINALDI, 2013; RINALDI; CARDOSO, 2012b).

Pensar sobre os elementos que constituem o trabalho docente tem sido objeto de estudos de muitos pesquisadores. Dentre eles, destacam-se aqui Nóvoa (2007), Contreras (2002) e Roldão (2011). Dentre aspectos recorrentes em tais estudos estão a discussão e o alerta para a naturalização com que as atribuições docentes são encaradas. Afinal, professores são pessoas com as quais, desde muito cedo, se convive, e essa proximidade implica, quase sempre, uma posição naturalizada daquilo que são suas atribuições profissionais. Ora, professores ensinam, trabalham em escolas, em contextos bem delimitados – as salas de aula –, participam de programas formativos e investigam suas práticas (e que também são alvo de investigações).

Contando com o apoio do referencial teórico acima mencionado, considerando elementos da profissão e profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002; ROLDÃO, 2007), buscou-se uma caracterização prévia sobre o trabalho docente, por parte das licenciandas, além da identificação do perfil das participantes e de suas expectativas em relação ao projeto. Em razão da necessidade de discussões sobre diferentes aspectos da atuação docente, considerando inclusive que professores interagem, compreendem e leem suas próprias práticas de modos diferentes em cada fase da carreira, algumas atividades foram desenvolvidas em grupos separados (mentoras-formadoras-mentoras; licenciandas-formadoras-licenciandas).

Em um dos itens que compunha o rol de questões norteadoras para as discussões na atividade 1.1 – Fórum de apresentação das licenciandas estava o questionamento: *como imaginam ser o trabalho docente na Educação Básica?* Os excertos construídos indicam que essa compreensão é multifacetada e que a docência, atividade complexa, se reveste de elementos que mesclam, entre outras coisas:

1. características pessoais – “*A Educação Básica, no meu ponto de vista, requer dedicação, determinação e atuação com eficácia para que os alunos consigam aprender levando-se em consideração seus potenciais e limites de aprendizado*” (L.1); “*Acredito ser um trabalho que requer muito carinho, dedicação, atenção e com sabedoria e paciência chegaremos lá*” (L.2); “*Sei que surgirão dúvidas e dificuldades ao longo desse percurso, mas creio que se tornarão insignificantes mediante os planos e os sonhos que venho construindo*” (L.5);

2. características profissionais – “*Penso na dificuldade de desenvolver valores e conhecimentos, além de enfrentar os vários problemas da educação pública, principalmente o descaso com o ensino, a baixa remuneração dos professores*” (L.3); “*Minha maior*

preocupação quanto à atividade docente é o descrédito que a Educação pública vem sofrendo, a mudança de atitude dos pais com relação aos professores e a consequente mudança do comportamento do aluno em sala de aula. Estudei em uma época em que o relacionamento em sala de aula ocorria de forma mais respeitosa e responsável por parte de todos os sujeitos envolvidos” (L.6); “Atualmente, não há como negar e esconder as dificuldades que as escolas públicas sofrem diariamente, a precariedade das instalações e a falta de recursos são notáveis, mas acredito que questões relacionadas ao âmbito material são mais fáceis de serem solucionadas. No entanto, as questões referentes ao relacionamento entre os sujeitos que compõem o ambiente escolar são mais complexas. A diversidade cultural está presente a todo momento, e com isso os conflitos são mais corriqueiros” (L.10). Destaca-se aqui a compreensão da diversidade cultural como elemento complicador para a prática docente e não como agregador de pessoas, costumes, crenças etc. que contribuem para a promoção de processo de ensino e aprendizagem reflexivos, dialógicos e que visam ao respeito mútuo, tão necessário na atualidade.

3. imaginário social – que se perpetuam ao longo do tempo, como o entendimento de que uma das atribuições da professora é ser carinhosa e apaixonada por crianças, por exemplo – *“Imagino que ser professora na Educação Básica seja muito gratificante no sentido de atuar na formação inicial do aluno, de contribuir para o desenvolvimento da base de seus conhecimentos” (L.3); “Sou apaixonada por crianças, e a Pedagogia despertou em mim o desejo de lecionar para o público infantil” (L.5); “Gosto muito de crianças e acredito que irei me sair muito bem nessa nova caminhada. Imagino que esse trabalho não seja muito fácil, pois lidar com crianças exige muita dedicação e, acima de tudo, tem que realmente gostar do que faz e fazer com amor” (L.8).*

Os excertos, representativos da fase de vida e formação em que estão as licenciandas, são permeados por expectativas de cunho pessoal e cultural em relação ao trabalho do professor. No rol desses elementos pessoais, destacam-se: dedicação, determinação, resiliência, realização de um sonho, afetividade, identificação com a profissão, esforço, bom senso e respeito, capacidade para lidar com o baixo prestígio profissional, com o descaso em relação à educação e, por fim, a habilidade para realização de um trabalho coletivo. Em relação aos elementos que culturalmente são, com frequência, associados ao trabalho docente estão as compreensões de que: a docência é uma profissão que precisa ser exercida com amor e carinho, é um trabalho gratificante, é necessário gostar de crianças, a mudança da escola e

da sociedade depende da vontade do professor, o professor faz a diferença em sua sala, as dificuldades são impostas pelos próprios professores, e os professores são mal remunerados.

Já em relação aos elementos que podem caracterizar a docência sob a perspectiva de que em sua essência está a preocupação com o ensino, são elencados: garantir a aprendizagem, planejar, colocar em prática suas estratégias e refletir sobre elas, considerar o perfil da classe, dominar estratégias de manejo de sala, explorar diferentes conteúdos (atitudinais, procedimentais, conceituais), adequar-se ao novo perfil dos alunos e suas famílias, trabalhar coletivamente, compreender e respeitar os tempos de aprendizagem das crianças, repensar suas ações em função da precariedade de muitas escolas, mediar conflitos e respeitar a diversidade cultural em suas ações práticas.

Caminhando em direção a uma análise mais profunda das narrativas, fez-se o exercício de um agrupamento das licenciandas em função das experiências anteriores à participação no projeto, identificadas a partir da atividade 1 (Fórum de apresentação) da Fase 1 da intervenção. Isso se deve à compreensão da docência como processo e que se constitui ao longo da vida; sendo assim, vivências anteriores em contextos escolares poderiam indicar uma compreensão do trabalho do professor mais pautado em questões sobre o ensino, como se elencou no capítulo anterior, quando foram delineadas algumas hipóteses sobre o estudo.

Em razão de experiências docentes, mesmo em espaços não escolares, ou em situações de estágio e de auxiliar de ensino, por exemplo, a hipótese inicial era a de que as licenciandas L.1, L.3, L.4, L.7, L.9 e L.10 revelassem concepções sobre o trabalho do professor mais consolidadas e vinculadas à prática em sala de aula, metodologias, objetivos didáticos, planejamento e reflexão sobre ações, conteúdos, avaliação, entre outros elementos que são consagrados como aquilo que, essencialmente, qualificam a docência. Diferentemente das demais licenciandas, elas atuavam como docentes e/ou haviam concluído uma licenciatura, o que poderia lhes garantir maior conhecimento sobre o trabalho docente, ao menos em relação ao reconhecimento do campo de atuação e seus dilemas.

Para L.1, o foco central está no trabalho do professor como aquele que ensina mediante esforço pessoal, estudo, dedicação, planejamento e reflexão. L.3 inicialmente compreende o trabalho do professor como algo bastante gratificante, na medida em que lida com a formação de pessoas. No entanto, vê exatamente esse processo como um desafio, pois sabe da realidade das escolas públicas. L.4 foi muito concisa em seus relatos, caracterizou o trabalho docente como desafiador e gratificante e menciona a inclusão de alunos com necessidades especiais como possível dificuldade presente no contexto de sala de sala. L.7,

assim como L.3, inclui no trabalho do professor questões de ordem pessoal, de “jeito de ser” de cada indivíduo, conhecimentos técnicos específicos da docência – planejamentos e trabalho coletivo – e, por fim, a autoavaliação, trazida por L.1 como reflexão enquanto ferramenta de aprendizagem para o professor. Sob a perspectiva assumida aqui, é importante o destaque feito por elas de concepções do professor como um aprendiz de sua própria prática. L.9, apesar de ter experiência como professora substituta, não revelou quais dificuldades imagina enfrentar nem como se caracteriza o trabalho do professor nesse nível de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Ela optou por escrever suas expectativas em relação à participação no projeto. L.10, que já atua como professora de inglês, mas que se formou em Comércio Exterior e para quem a Pedagogia será sua primeira licenciatura, elenca como dilemas questões de ordem administrativa, como falta de materiais, por exemplo, mas destaca como grande desafio lidar com a diversidade cultural, econômica e social presente nas salas de aula.

As licenciandas para as quais a participação no Projeto *3º Espaço* será a primeira experiência com a docência – L.2, L.5, L.6 e L.8 – revelam em maior número características de ordem pessoal, no entanto, já incorporam à docência elementos que podem ser lidos como “profissionais”. L.2 é um bom exemplo disso. Apesar de indicar inicialmente questões bastante pessoais associadas ao trabalho do professor, ela traz também a preocupação com estratégias de manejo de sala e com o uso de metodologias adequadas. L.5 foi bastante sintética em sua narrativa e não se referiu ao trabalho docente no cotidiano escolar. Falou sobre seus sonhos e hipóteses de modo bastante amplo. L.6, apesar de não ter nascido em uma época tão distante quanto a leitura possa sugerir, pois tem apenas 36 anos, deixa claro que o modelo de escola (talvez também de ensino) que vivenciou como aluna lhe agrada bastante e que não sabe como reagir diante desse novo quadro. Por ser a única participante sem qualquer experiência formativa anterior no Ensino Superior ou profissional (ela cuida da família e de sua casa), ela surpreende colocando-se em questão. Veja bem, ela indica a mudança nas relações entre a escola e a família como um dos desafios, mas sugere que o fator que mais a preocupa é como ela se posicionará em função de tal evidência. Assim como L.5, L.8 indica gostar de crianças logo no início de sua narrativa. Para ela o trabalho do professor demanda muita dedicação e amor. A leitura da narrativa sugere que todos os desafios presentes no dia a dia das escolas e no trabalho docente em sala de aula podem ser solucionados se o professor se dedicar e tiver amor por seus alunos. De todas as participantes é a que mais enfaticamente

assume um posicionamento romântico em relação à docência, baseado em concepções culturais do que é o trabalho do professor e de quais são suas qualidades.

Nos dois grupos são encontradas evidências de que a docência e a sua prática estão fortemente vinculadas a elementos pessoais, características da personalidade, sugerindo que alguns têm mais “jeito” do que outros para serem professores. Há, desse modo, um saber docente específico que compreende aspectos que vão além daqueles identificados por Shulman (1987) em sua *base de conhecimento para o ensino*? Na realidade, no cerne dessa discussão está a identificação de que há, na atividade docente, ações peculiares, sobretudo no que tange a seu aspecto principal – o ensino –, que sugerem uma espécie de caracterização profissional. Para Contreras (2002), os elementos que permitem tal caracterização são definidos como qualidades da prática profissional. São eles: *obrigação moral*, *compromisso com a comunidade* e *competência profissional*. Esses elementos são compreendidos a partir do conceito de profissionalidade, defendido por tal autor.

[...] a profissionalidade refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. [...] Falar em profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão (CONTRERAS, 2002, p. 74).

A relação dialética entre os elementos que compõem as qualidades profissionais, as condições e restrições de cada contexto escolar e, por fim, a compreensão de cada professor sobre o ensino e o conteúdo define e condiciona a prática docente que é, por cada um, assumida.

O primeiro compromisso a ser aderido por um professor é o de *ensinar a todos os seus alunos*, tomando-os como pessoas, constituídas de vivências, formações e necessidades particulares. A esse compromisso, Contreras (2002) denominou *obrigação moral*. Embora essa obrigação nem sempre seja adotada de modo consciente e intencional, ela reflete a dimensão emocional, presente na relação educativa. Essa dimensão emocional refere-se tanto ao estabelecimento de vínculos afetivos, de preocupação com o bem-estar dos alunos e suas famílias, quanto ao desejo de realizar um bom ensino.

O *compromisso com a comunidade*, segundo elemento constitutivo das qualidades da profissionalidade docente, vincula-se à ideia de que a prática docente se dá na comunidade, em um contexto social. Isso exige que ela, a prática, se constitua como partilhada, a partir do diálogo dos professores sobre seus dilemas e possíveis soluções.

O último dos elementos, denominado *competência profissional*, compreende “competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 83).

Diferentemente das licenciandas, para a identificação de como as mentoras compreendem e definem o trabalho docente que realizam, utilizaram-se as narrativas decorrentes da atividade 1.3 – Carta de apresentação da mentora à licencianda. Nessa atividade, foi solicitado que cada mentora narrasse sua trajetória profissional, as características da escola, da classe com a qual trabalhava e como costumava organizar o trabalho com as crianças.

A partir das narrativas elaboradas pelas professoras experientes, averiguou-se que, além dos elementos solicitados na comanda da proposta formativa, outros elementos foram espontaneamente revelados e corroboram a identificação da complexidade da docência e de como ela se constitui a partir de multielementos, ampliando assim a aprendizagem do ensino sob a perspectiva da construção de uma base de conhecimentos.

Apenas em relação à identidade com a profissão docente, os dados sugerem que ela pode ocorrer de três maneiras diferentes:

1. por ser uma carreira desejada/sonhada desde cedo, por desejo próprio ou influência familiar – “*Gosto muito do que faço e posso dizer que desde criança sempre quis ser professora*” (PE.1); “*Em 1986 me formei professora, para orgulho de minha mãe, que também é professora. Aliás, na minha família tem muitos professores*” (PE.4);

2. por ser uma vocação – “*Acredito que o magistério não é apenas uma profissão, mas um sacerdócio, uma vocação que se nasce para exercê-la*” (PE.1); “*Passaram-se três anos, mudei de escola e vim trabalhar na Escola Municipal [...], onde tudo mudou completamente, aí tive a certeza de que tinha nascido para ser professora de Educação Infantil*” (PE.2);

3. pelas experiências adquiridas após a inserção em contextos escolares, anteriores ao magistério ou durante o curso de Pedagogia – “*Fiz meu segundo grau normal, mas como já trabalhava em escola particular resolvi então fazer magistério*” (PE.3); “*Confesso que não era bem esta a profissão que eu desejava ter. Porém, em 2000 eu comecei a fazer estágios e me apaixonei pelas crianças*” (PE.6).

Outra constatação relevante foi a de que, para elas, a Pedagogia era a segunda opção profissional – “*Em seguida decidi fazer faculdade no curso de Psicologia, mas era um curso muito caro, e eu não tinha condições financeiras, então resolvi fazer minha segunda opção, que era o curso de Pedagogia*” (PE.3).

Tanto PE.3 quanto PE.6 relataram que a identificação com a docência ocorreu após as experiências de estágio. PE.3 acrescenta que a experiência de estágio, apesar de contribuir para sua formação, demandou esforços no sentido de conciliação entre horários de trabalho e horários de inserção na escola e, também, na busca por um professor que aceitasse recebê-la em sala de aula – *“Aprendi muito durante todo o curso e com algumas pessoas. Encontrei dificuldade para realizar o estágio, pois trabalhava o dia todo e, quando consegui conciliar meu tempo, encontrei a dificuldade em ser aceita em uma sala de aula, pois nenhum professor gostava de receber estagiário na sala, até que encontrei uma professora maravilhosa que me recebeu de braços abertos e graças a ela consegui concluir meu estágio”* (PE.3).

Tal evidência é importante porque revela que, mesmo diante de modelos de estágio os quais, em muitos casos, não passam de situações de observação da prática, como indicou o estudo de Gatti (2011) já destacado em outros momentos, eles são oportunidades de contato com a prática e podem se configurar, entre outras coisas, como elemento decisivo pela permanência ou não na profissão.

Em relação à docência, as análises indicam que ela se reveste de muitos elementos, e as professoras experientes destacam que se trata de:

1. uma profissão aprendida ao longo da vida, permeada por processos individuais de ajustes e adaptações e de articulação entre a teoria e a prática – *“os anos foram passando, e aos poucos fui me adaptando e iniciando a minha aprendizagem em como ser professora [...] Quanto aos conhecimentos que possuo, eu os aprendi na minha formação e trabalhando todos os dias”* (PE.2); *“No ano de 2005 fiz algumas disciplinas na USP para atualizações profissionais, e descobri o curso de formação continuada ‘Contextos’. [...] comecei a participar deste grupo de formadores para profissionais da rede pública e estou lá até hoje discutindo qualidade na Educação Infantil. [...] Iniciei o curso de Tutor na UFSCar neste ano para receber estagiários de graduação em Educação, pois creio que posso contribuir para formação. Sou professora da primeira infância por opção, desde minhas primeiras pesquisas fiquei envolvida com este universo”* (PE.5);

2. um compromisso com sua própria prática que, por ser circunscrita, exige ajustes e proporciona novos desafios a cada ano – *“comecei então a trabalhar com Fundamental I. Tudo era muito novo, turma nova, escola, colegas e município também. Um desafio assustador... Graças a Deus fui muito bem aceita na escola em que trabalho até hoje e já se passaram seis anos”* (PE.3);

3. um processo contínuo de aprendizagem por meio da participação em programas de formação continuada, tendo como essência a reflexão sobre a prática – *“Eu, como professora que sou, assumo comigo mesma o compromisso de ser a melhor a cada dia. Por isso, procuro viver um processo contínuo de reflexão sobre a minha prática pedagógica e um trabalho sistemático de pesquisa e investigação”* (PE.2); *“Os anos foram passando, e percebo que a prática faz-me repensar o tempo todo na nossa preparação para atuar nesta faixa etária. Foi então que fiquei sensibilizada a disponibilizar este espaço escolar e sala de aula para formação dos estagiários e também buscar contribuições que ajudem a repensar problemas da atualidade na Educação Infantil, como currículo, limites, tempo e espaço, relacionamentos etc.”* (PE.5);

4. uma profissão aprendida na prática – *“Sou feliz nesta etapa do desenvolvimento infantil e confesso que muito daquilo que aprendi não estava nos livros”* (PE.6) –, em oposição ao posicionamento das professoras experientes sobre a docência como uma articulação entre a teoria e a prática;

5. uma atividade complexa, sobretudo quando é considerada, por exemplo, a inclusão de alunos com necessidades especiais ou a atuação em Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) – *“aventura não parou por aí, como gosto muito de novos desafios, resolvi trabalhar com sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), pois trabalhar com alunos de inclusão sempre foi a minha paixão e, por ter pós-graduação em Educação Especial e especialização em AEE, aceitei o convite para atuar na sala de AEE, na mesma escola no Taboão. Foi um grande desafio, pois trabalhar com inclusão na sala regular é uma situação e na sala de AEE é outra completamente diferente. [...] Em São Paulo troquei a Educação Infantil pelo Ensino Fundamental I e atualmente trabalho com sala de SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão) e atendo crianças de sete a 18 anos, com deficiência intelectual, deficiência física, autistas, transtorno de comportamento e até dificuldade de aprendizagem. Alguns não possuem laudo médico. O trabalho é realizado sempre em grupos, e são atendidos duas vezes por semana durante duas horas/aulas”* (PE.3).

Dentre os elementos explicitamente solicitados na atividade proposta, estava a descrição da trajetória de formação de inserção profissional. Todas as professoras experientes trouxeram informações relacionadas às suas trajetórias profissionais. Algumas destacaram a alegria de seus pais e de si mesmas com a conclusão do curso de Pedagogia. Outras mostraram como esse percurso pode ser difícil, permeado por desafios em função de dificuldades econômicas, de ingresso na profissão, de acolhimento por parte da direção da

escola e de falta de experiência para lidar com questões pedagógicas das mais variadas naturezas (manejo de sala, planejamento de atividades etc.). A fala de PE.6 sugere que pode haver ainda uma discrepância entre o curso de formação inicial e, até mesmo as experiências de formação continuada e a prática docente das salas de aula - *“Sou feliz nesta etapa do desenvolvimento infantil e confesso que muito daquilo que aprendi não estava nos livros”*.

Alguns desses relatos, sobretudo os de PE.6, confirmam ideias delineadas no referencial teórico acerca da força que aprendizagens de ordem prática adquirem na constituição da identidade docente (FLORES, 2003; KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSEL, 2006; VAILLANT; MARCELO, 2012). Para eles, o peso maior na formação dos professores, em suas mais variadas etapas da carreira, está no aprendizado prático e sua relação com as vivências em sala de aula.

Dada a importância das vivências em sala de aula, as professoras experientes também apresentam às licenciandas seus contextos de trabalho e procuram familiarizá-las com o que poderão encontrar - *“Minha sala tem 25 alunos. É uma sala de difícil comportamento. 90% dos meus alunos vieram daquela escola [...], onde as professoras judiavam muito dos alunos. Acho que você deve ter acompanhado pela televisão. Além desse comportamento difícil, tenho alunos com déficit de atenção, e um deles apresenta um quadro que acreditamos ser autismo, mas não temos total certeza, pois o médico pelo qual passou quando ainda era bem novinho não deu um diagnóstico completo. As famílias não têm boas condições financeiras nem são estruturadas. Ainda ontem, uma mãe veio me dizer que o esposo está preso, entre outros problemas que as crianças enfrentam”* (PE.3); *“Hoje sou professora de uma turma de 3 e 4 anos com 17 crianças, sendo uma surda. Tenho uma configuração inovadora de 12 meninos para 6 meninas, crianças que estavam em sua maioria juntas no ano anterior. Isto tem deixado conflitos persistentes referentes ao limite, principalmente porque estão acostumados com agressões físicas para resolvê-los”* (PE.5); *“Atualmente trabalho com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, na EMEB [...], no período da manhã [...]. Minha classe é muito participativa e muito boa. Aprendem rapidamente, somente um ou outro apresenta certas dificuldades, mas nada tão preocupante. O que me preocupa muito mesmo é um aluno que recebi do Piauí, no finalzinho do primeiro bimestre, que já vai fazer 11 anos e ainda não lê nem escreve nada. Nem mesmo as letras do alfabeto ele reconhece; apenas algumas!!! Até para copiar algo da lousa ele faz errado! Já pedi para a professora da sala de recursos avaliá-lo, a fim de sabermos se ele é especial ou não. Eu nem sei o que dizer. Ora parece ser apenas falta de oportunidade, ora parece ser dificuldade mesmo”* (PE.7).

Em relação à organização do trabalho na escola, três delas indicam a existência de um trabalho coletivo – *“As defasagens na área do conhecimento que possuo são muitas, para tentar superá-las eu faço muitas pesquisas e me oriento com outras professoras que trabalham na minha escola”* (PE.2); *“Tenho tido suporte das outras colegas de trabalho, direção e inspetores, mas acredito que deveria ter uma auxiliar de professora em todo o tempo. Mas, infelizmente, não temos”* (PE.4); *“Todas as segundas-feiras temos o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), em que temos acesso às informações necessárias, discussões sobre eventos, cursos de formação, palestras, atendimento aos pais que solicitarem uma conversa, planejamentos etc. Todo o trabalho é planejado em equipe – coordenadores e professores”* (PE.7).

Das sete professoras experientes, somente duas delas mencionaram os tipos de planejamento utilizados: anual, semestral, semanal e diário – *“A organização do trabalho é feita através do planejamento semestral contemplando os eixos de conhecimento (Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Movimento, Artes Visuais e Música). Após o planejamento distribuo as atividades no semanário”* (PE.2); *“Registramos o conteúdo trabalhado no semanário – o qual a coordenadora acompanha semanalmente – e no Diário de Classe”* (PE.7).

Apesar da riqueza de informações e de quão reveladoras as narrativas possam parecer, elas carecem de informações precisas sobre como o trabalho é desenvolvido com as crianças. Apenas PE.3 mencionou isso ao relatar que trabalha em grupo com os alunos de sua SAAI. Ao falarem sobre como trabalham, limitam-se aos modelos de planejamento utilizados. Nesse sentido, os excertos são reveladores de como ingressaram na carreira, dos desafios que enfrentaram e que ainda enfrentam, de breves apresentações do contexto de trabalho e de como se identificam com a profissão.

Aquilo que é a essência do trabalho docente – o ensino – não esteve presente nas narrativas de apresentação das professoras experientes às licenciandas. Por essa razão e, ainda, em função da necessidade de promover a reflexão também nas licenciandas sobre processos de ensinar e aprender e de aprender a ensinar é que foi proposta a atividade 1.4 – Fórum de discussões “Aprendendo a aprender”, analisada na sessão seguinte.

4.3 Processos de ensinar e aprender e de aprender a ensinar – como são compreendidos pelas participantes?

A década de 1980 marca o início de uma nova linha de investigação no campo da formação de professores – o pensamento do professor. A partir de então, a área caminha na tentativa de compreender processos de construção de identidade docente. Parte-se do pressuposto de que “é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 2007).

Embora este referencial tenha sido anunciado em momentos anteriores, como nos capítulos 1 e 3, vale a pena retomar que o paradigma do “pensamento do professor” trata de processos, reflexões, percepções, teorias pessoais, crenças, tomadas de decisões, entre outros aspectos que trazem ao centro das discussões o professor. Mais do que isso, é necessário acrescentar que, apesar de investigar elementos fundamentais para a compreensão de como se constrói a identidade docente, uma das críticas atribuídas ao paradigma do pensamento do professor se trata da não abordagem sobre o que os professores sabem sobre os conteúdos que ensinam.

O estudo sobre que sabem os professores sobre os conteúdos que ensinam, (SHULMAN, 1992 apud MIZUKAMI, 2004) foi objeto de investigação de outro referencial teórico, identificado como o “paradigma perdido”. Tal referencial procurou mapear conhecimentos inerentes ao processo de ensinar e como professores aprendem a ensinar o que já conhecem.

O processo de articulação que cada professor faz dos conhecimentos adquiridos em suas experiências de formação e prática docente compõe o que Shulman (1987) denominou “modelo do raciocínio pedagógico”. Em síntese, o processo de raciocínio pedagógico, realizado de modo dinâmico ao longo da vida, inicia-se com uma base de conhecimentos de certo modo limitada e amplia-se em decorrência de um repertório de ações práticas e tomadas de decisões exigidas pelo contexto da sala de aula e das relações que são estabelecidas na escola (SHULMAN, 1986, 1987).

O referencial teórico adotado sugere, portanto, que, além de conhecer trajetórias de vida e formação dos licenciandos, os cursos de formação inicial almejam contemplar os elementos que compõem a “base de conhecimento para o ensino” e como esses conhecimentos se articulam por meio do modelo de raciocínio pedagógico. Ainda assim, não

se pode afirmar que essa formação atenderia, satisfatoriamente, às necessidades didático-pedagógicas reveladas nos primeiros anos da docência, fase identificada por diversos autores como crucial para a permanência ou desistência na carreira docente (GARCIA, 1999; MARIANO, 2006), o que reforça a complexidade do trabalho docente.

A dificuldade para o estabelecimento de uma relação direta entre formação e práticas docentes exitosas se deve, exatamente, à complexidade da docência. Primeiro, porque a docência, profissão construída ao longo do tempo e aprendida desde os primeiros contatos com uma escola, inclusive como aluno, deixa marcas que se revelam nos primeiros anos de atuação prática (ROLDÃO, 2007). Segundo, porque, em função das dificuldades cotidianas, em geral, professores recém-formados tomam como referência o que seus professores faziam, e não o que a universidade lhes ensinou (MIZUKAMI, 2003). Acrescenta-se a isso o fato de que as experiências adquiridas ao longo de toda uma vida nem sempre implicam boas experiências. Para que uma experiência seja de fato formativa, ela precisa ser intencional, contar com uma reflexão fundamentada e, como a literatura sugere, socializada (GARCIA, 2002; LIMA; REALI, 2002; MIZUKAMI et al., 2002). Terceiro, porque a prática docente é situada, dá-se em contextos específicos, com culturas estabelecidas e relações interpessoais nem sempre favoráveis. Sob tais aspectos, é importante se considerar que, como afirmam Lima e Reali (2002),

Ainda que valorizado, o saber da prática parece não estar sendo suficiente para dotar os professores das habilidades requeridas ao exercício da prática, nem, tampouco, encarar as teorias como instrumentos de natureza normativa, a serem aplicados de forma direta e imediata. As teorias devem ser interpretadas em suas possibilidades de oferecer subsídios para a reflexão, em seu indispensável papel de aclarar os fatos. A formação de professores inclui, pois, os saberes adquiridos na prática, mas, também, a aquisição de bases teóricas sólidas (LIMA; REALI, 2002, p. 226).

Considerando tais escolhas teóricas e ciente de que a formação de professores carece de iniciativas que vão além das experiências de estágios supervisionados, elaborou-se um modelo formativo que integra a retomada dos percursos de vida e formação das participantes, mas inclui a questão de como professores aprendem a ensinar e quais são suas concepções sobre processos de aprender a ensinar e tornar-se um profissional. É sob esta questão que as análises agora se dedicam.

Para o mapeamento de concepções prévias das participantes sobre elementos que, como se sabe, constituem a profissionalidade docente, tomam-se como objeto de investigação as narrativas produzidas pelas dez licenciandas e pelas sete mentoras na atividade 1.4 Fórum

de discussões “aprendendo a aprender”. Têm-se como foco processos de ensinar e aprender a partir da apreciação de uma animação, disponível na Internet,²⁶ e de questões norteadoras propostas pela equipe de formação. Dentre as questões norteadoras estavam: você já conhecia este vídeo? Em caso afirmativo, como se deu este contato? Para qual finalidade ele foi utilizado? O que o vídeo despertou em você? Qual aprendizagem ou quais aprendizagens destacaria? Quem é ou quem são os aprendizes?

De modo geral, as licenciandas elencaram como palavras-chave para descrever a impressão causada pelo vídeo: superação, encanto, emoção, paciência, aprendizagem como caminho de mão dupla, carinho, persistência, dedicação, respeito e amor ao próximo.

Apesar de não ter sido utilizada a associação ensino e aprendizagem na comanda da atividade, essa compreensão interligada foi revelada por algumas licenciandas (L.1, L.3, L.5 e L.9). A não associação, propositalmente ignorada na comanda, tinha como objetivo identificar se para elas os processos de ensinar e aprender estavam relacionados. Das licenciandas que destacaram essa associação em suas narrativas, duas (L.3 e L.9) cursaram uma licenciatura antes do ingresso na Pedagogia; L.1, apesar de não ser licenciada, tinha contato com a escola, pois atuava como professora de Informática; L.5 cursou Serviço Social e, no momento da pesquisa, escrevia sua dissertação de mestrado em um Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Além do estabelecimento de uma relação entre os processos de ensino e aprendizagem, elas destacaram que aprender, de modo geral, exige: vontade, determinação e um processo contínuo (L.1); esforço, perseverança e paciência (L.3); um processo gradual, lento, sistemático, mágico e instigante, de entrega e persistência, de abertura para novas experiências (L.5); e, por fim, um caminho de mão dupla (L.9).

Considerando a totalidade das narrativas, averiguou-se que a grande maioria, oito licenciandas (L.1, L.2, L.3, L.4, L.6, L.7, L.8 e L.10), caracterizou a aprendizagem como processo que demanda esforço, paciência, persistência, determinação, perseverança e dedicação. Essa compreensão da docência esteve presente, inclusive, nas narrativas de três das quatro participantes que já cursaram uma licenciatura (L.3, L.4 e L.7). Isso merece destaque porque se trata de uma compreensão mais facilmente encontrada nos relatos de futuros professores, que associam a docência a características meramente pessoais, sem relação com aspectos profissionais. Em geral, compreender o aprender e o ensinar a partir de tais elementos (esforço, paciência, persistência, determinação, perseverança e dedicação)

²⁶ Vídeo intitulado “Aprender a aprender”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmzI>. Acesso em: 17 mar. 2015.

desconsidera que a docência possa ser aprendida, na medida em que é vinculada a uma espécie de “missão” ou “dom”, como ilustram alguns excertos.

Não há um caminho certo para aprender e para ensinar. O caminho é a determinação em querer conseguir e não desistir jamais. O ensinar é um dom que requer muita atenção e cautela, para que não se perca ou se interrompa a motivação do aprendiz.

A arte de ensinar não termina nunca, ela deve se renovar sempre, através de estudos, capacitações, planejamentos reflexivos e novos meios de buscar formas de tornar a aprendizagem atrativa para os aprendizes (L.1).

Acho que se tornar professor, principalmente do Ensino Básico (séries iniciais), é algo que exige esforço, perseverança, paciência, pois todos precisam de certo tempo para aprender alguma coisa. O vídeo ensina o quanto a paciência é importante no processo de ensino-aprendizagem, tanto por parte do professor quanto do aluno. O comportamento do mestre de mostrar segurança e acreditar no potencial da menina, com toda aquela paciência, nos faz refletir o quão importante é e será o nosso trabalho como professores, mediadores das descobertas alheias. É por esse motivo que eu valorizo tanto a profissão de professor e desejo segui-la com muita perseverança (L.3).

Primeiro existe a persistência, e esforço e repetição por parte da criança, trabalhar com o monjolo é muito difícil, mas ela demonstrou a persistência até que consegue fazer o vaso. Percebi alegria no sorriso da menina.

Quanto à menina foi necessária a interferência do mediador com maior frequência, pois ela estava insegura, o mediador fez um gesto com as mãos perto do coração, ou seja, dizendo à menina que as coisas nem sempre são fáceis, mas que é preciso sair de dentro do coração, da alma, da nossa vontade de querer fazer (L.7).

Os excertos evidenciam que, apesar de algumas tentativas de aproximação da concepção da docência como profissão a partir de elementos como aprendizagem ao longo da vida, planejamento, reflexão, formação continuada, mediação, alternativas metodológicas etc., ilustradas nos trechos das narrativas de L.1, L.3 e L.7, por exemplo, a compreensão que prevalece é a de que aprender e ensinar são processos mais vinculados às iniciativas pessoais e características individuais, como persistência, perseverança, esforço, dedicação, do que aos elementos que, como o referencial teórico indica, caracterizam a docência como profissão (conhecimentos específicos para bem ensinar) (ROLDÃO, 2007).

A licencianda L.6, assim como L.1 o fez, incluiu outros elementos ao aprender e ao ensinar além daqueles relacionados às características pessoais. Dentre eles estão: a reflexão como elemento formativo e a relação que se estabelece entre professor e aluno para que a aprendizagem de ambos ocorra. Tais participantes não cursaram outra licenciatura antes do curso de Pedagogia, mas L.1 atuava como professora de Informática na rede municipal de sua cidade em função de sua formação inicial em Sistemas de Informação, como já foi citado

anteriormente. L.6 não possuía formação universitária anterior ao ingresso na Pedagogia e surpreende por trazer em seus relatos, além da indicação de que aprender exige esforço, perseverança e paciência, a compreensão de que o professor é o mediador desse processo e de que ser professor e ensinar demandam: reflexão sobre a prática, confiança na capacidade das crianças e respeito aos tempos de aprendizagem.

[...] o mediador deve mostrar que às vezes o caminho para o aprendizado é mais difícil. No caso do vídeo ele demonstrou acreditar na capacidade da criança em aprender e esperou que ela mesma encontrasse a resposta, ao invés de criar um atalho para apressar o aprendizado (sabedoria e paciência). [...] O professor, por sua vez, aprende a analisar sua própria prática e a mudá-la se necessário. Mas o que mais me chama atenção no aprendizado do professor é realmente confiar que a criança é capaz. Acredito que ele tem que construir esse sentimento dentro dele. Não é o caso do filme, mas uma das minhas preocupações é com um possível desinteresse pelo aprendizado, por parte da criança. Nesse caso terei que aprender a acreditar que ela precisa ser direcionada. Tenho dúvidas sobre o grau de responsabilidade do professor nesses casos (L.6).

Em contrapartida, L.4 e L.7, ambas já licenciadas em Letras, sinalizam que, além de esforço, paciência, persistência, determinação, perseverança e dedicação, aprender e ensinar é algo que envolve querer, vontade e busca pelo conhecimento.

[...] quando a tarefa é cumprida, pode se observar que, para que a mesma se realizasse, houve a integração de duas vertentes: uma que é a persistência na prática e outra que é a mente, a força do pensamento (L.4).

Para L.5 e L.9, aprender e ensinar exigem: abertura para novos conhecimentos, um caminho de mão dupla e que seja significativo. Vale destacar que L.9 chegou a iniciar a licenciatura em Ciências Exatas, mas não a concluiu.

A partir das interações estabelecidas no fórum de discussões referente à atividade 1.4 – Aprendendo a aprender, objeto das análises, tem-se que, em síntese, sob a perspectiva das licenciandas, a docência é tida como: 1. dom; 2. ação que exige atenção e cautela; 3. habilidade para motivar as crianças; 4. paciência, persistência e determinação; 5. reflexão sobre a prática; 6. doação; 7. sensibilidade às necessidades das crianças; 8. mediação; 9. confiança na capacidade das crianças; 10. respeito aos ritmos de aprendizagem de cada criança; 11. atividade dinâmica; e, por fim, 12. ação intencional, direcionada e sistemática.

As análises das narrativas das professoras experientes indicam que, das sete participantes, apenas uma (PE.7) conhecia o vídeo que serviu de inspiração para a atividade. Ela relatou que o mesmo material foi utilizado na semana de planejamento pedagógico da escola em que trabalha. As palavras utilizadas pelas professoras experientes para elucidar o

que o vídeo despertou nelas foram: 1. encanto (PE.2 e PE.7); 2. alegria de aprender (PE.1); 3. amor, emoção, mistério (PE.6); 4. impacto (PE.2); 5. a importância de aprender a aprender (PE.1); 6. a descoberta da criança (PE.5); e 7. a necessidade de colocarmos em prática tudo o que aprendemos (PE.3).

Em relação às aprendizagens, somente PE.5 disse que o aprendiz é a criança. Todas as demais professoras (PE.1, PE.2, PE.3, PE.4, PE.6 e PE.7) afirmaram que ambos, mestre e criança, são aprendizes. As aprendizagens por elas elencadas dividem-se em aprendizagens da criança e aprendizagens do mestre.

As aprendizagens da criança referem-se, essencialmente, à capacidade de experimentação – *“Esta é a primeira vez que vejo o vídeo e considero que aquela criança foi despertada a experimentar algo diferente, algo que não sabia. Então foi encorajada a sentir o material com as mãos, apoiada por quem já sabia e foi experimentando em diversas maneiras de usar o barro. Então conseguiu fazer como o “modelo”... mas todas as outras produções foram admiradas pelo mestre pois elas também fazem parte da aprendizagem. Tudo o que fez foi um movimento de descoberta, que inicia com o concreto, muito parecido com as crianças”* (PE.5); de lidar com a frustração – *“Muitas vezes vemos em nossos alunos momentos de decepção por às vezes não conseguirem realizar as atividades de imediato. Muitas vezes também, queremos que nossos alunos consigam realizar as atividades, sem perceber que ainda não estão preparados para tal. Este vídeo nos faz refletir e pensar o quanto devemos insistir e dar todas as oportunidades necessárias para que não desanimem na primeira tentativa e com isso que errar também faz parte do aprendizado”* (PE.4); e de persistir – *“O que mais me chamou a atenção foi a persistência da menina e, mais ainda, a calma e carinho do mestre. Pena que alguns alunos não são como ela; não persistem, dizem ‘sou burro’ e pronto. Um reflexo da família, muitas vezes. Graças a Deus que são casos muito pontuais e, na minha sala deste ano, não há ninguém assim!!! No vídeo também dá para perceber que o mestre de fato acredita que a menina vai conseguir realizar a tarefa. Em nenhum momento ele demonstra desânimo. Nós também somos assim: não desanimamos nunca, embora, às vezes, nos decepçamos com muitas coisas que acontecem em nossa profissão”* (PE.7).

As aprendizagens do mestre são associadas a algumas características pessoais – paciência – *“Muitas vezes nós professores nos esquecemos da magia de se ensinar e da troca mútua que existe ao passar alguma coisa para alguém. Este filme fala da paciência que o mestre tem com o aluno, o incentivo que ele dá ao aluno para que ele persista e o maravilhar-se com o que o aprendizado lhes proporcionou mutuamente, ao mestre a alegria*

de ter passado ao aluno sua experiência, e do aluno de alcançar o objetivo do aprendizado. E isso é muito bom!” (PE.1); resiliência – *“Às vezes, como professora, me vejo na mesma situação de aprendizagem daquela menina, que tenta aplicar tudo aquilo que vemos, mas que, ao tentar fazer, nos deparamos com a realidade e percebemos o quanto é difícil desenvolver certas habilidades. A sala de aula nos traz esses desafios o tempo todo e todos os dias. Lidamos com vidas, com pessoas que têm suas dificuldades, suas vontades, seus desejos e suas peculiaridades e que precisam ser respeitadas, e, por isso, precisamos rever nossas práticas pedagógicas sempre, a todo o momento”* (PE.3); carinhoso (PE.7); comprometido (PE.2 e PE.7); e às habilidades que compõem o que a literatura denomina como elementos constitutivos do “ser professor” (ROLDÃO, 2007): 1. capacidade de continuar aprendendo (PE.1 e PE.2) – *“O vídeo despertou em mim lembranças de quando eu estou trabalhando com as minhas crianças em minha sala de aula, as várias tentativas nos momentos em que elas têm alguma dificuldade em determinada atividade, as várias tentativas que faço até que elas consigam alcançar os objetivos delas e os meus, o quanto ficamos felizes, a minha felicidade e o meu contentamento sempre são maiores que os delas. Destaco o comprometimento tanto da criança em aprender como do professor em ensinar”* (PE.2); 2. busca por novas estratégias de ensino (PE.2 e PE.7); 3. habilidade de motivar o grupo (PE.5); e 4. a compreensão do erro como estratégia de ensino (PE.4).

É importante destacar que o vídeo trazia, de antemão, um tom emocional e afetivo aos processos de ensinar e aprender. A figura do professor é representada por um ser de difícil caracterização, mas que se revela como um professor pelo comprometimento com a aprendizagem da criança e pelo domínio da técnica de moldar a argila. A experiência não se dá em um contexto escolar, e o local parece ser uma cabana. No entanto, ainda considerando o apelo afetivo trazido pelo vídeo, é motivo de surpresa que, em nenhum momento, tenha sido evidenciada a necessidade de que para ensinar se precisa, por exemplo, dominar o conteúdo, conhecer a história de vida das crianças, a cultura da escola, os recursos disponíveis e tantos outros componentes do trabalho do professor. Desse modo, revela-se como crucial e como tarefa que cabe aos formadores de professores – sejam em fase inicial ou continuada – a discussão sobre como se aprende a ensinar e de como se caracteriza a docência. Sabe-se dos limites de um curso de licenciatura e de como é complexa a tarefa de formar professores, mas espanta o fato de nenhuma PE. revelar a importância de uma prática reflexiva, por exemplo – aspecto mencionado por L.6. Ou, ainda, de como se dá a organização do trabalho com as crianças.

Algumas questões decorrentes desta primeira fase das análises se tornaram fundamentais para nortear o olhar sobre as Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas no cerne do Projeto *3º Espaço* e sobre quais são suas relações com as concepções evidenciadas aqui sobre o aprender e o ensinar. São elas: como se dá a organização do trabalho com as crianças? As necessidades das crianças são atendidas? Os conteúdos mínimos são ensinados? Quais os dilemas elencados pelas PE. e como estão relacionados aos modos como compreendem o ensinar e o aprender? É possível ensinar o que não se sabe?

Estas e outras questões permeiam as análises expostas no Capítulo 5, e, por ora, a hipótese que se levanta é a de que aprender a ser professor e ensinar são por elas entendidos como movimentos dissociados. Alguns relatos sugerem que aprender a ser professor se refere mais às capacidades inatas ou intrínsecas aos seres humanos (desejo, persistência, dom, paciência, superação) do que àquilo que a literatura sugere que pode ser aprendido ao longo da vida, como elementos da profissão docente (domínio do conteúdo específico, domínio pedagógico do conteúdo, domínio do conteúdo pedagógico geral, prática reflexiva etc.).

CAPÍTULO 5: As Experiências de Ensino e Aprendizagem como recursos formativos e investigativos em um espaço híbrido

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. “Não é apenas uma parte de nós que se torna professor”, escreveu Sylvia Ashton-Warner (HOLLY, 2007, p. 82).

O Capítulo 5 traz uma análise das potencialidades de Experiências de Ensino e Aprendizagem (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014) para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de três das dez díades participantes do Projeto *3º Espaço*. Caracterizadas como díades A, B e C, a investigação em profundidade configura-se como um estudo de casos múltiplos (EZPELETA, 1984; LUDKE; ANDRÉ, 1986; MAZZOTTI, 2006). Em síntese, são revelados os desafios da profissão docente, os conhecimentos necessários a essa atuação profissional e habilidades para lidar com os contextos específicos de inserção, por vezes decisivos nas escolhas teórico-metodológicas da docência.

Nos capítulos anteriores, 3 e 4, foram apresentados os percursos da pesquisa-intervenção, bem como as análises a partir das atividades desenvolvidas na Fase 1 do programa de intervenção. A partir dessas análises, foram expostos o perfil das participantes e suas concepções prévias sobre o trabalho docente, o ensino e a aprendizagem. Em linhas gerais, o quadro que se apresenta é o de que, como indicam Lima e Reali (2002), a formação inicial tem tido pouca influência sobre a concepção daquilo que é essencial ao trabalho do professor e que o constitui. Por mais que sejam empreendidos esforços por parte das instituições formadoras por meio de ações práticas e de estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, parece prevalecer a hipótese defendida por Mizukami (2003) de que os quadros referenciais adquiridos ao longo de toda uma vida escolar se mostram mais fortes e são facilmente acessados em momentos de incerteza – especialmente no início da carreira.

Considerando tais indicações, a tarefa de formar professores revela-se, de início, complexa. Agregado aos desafios já mencionados está o delineamento de ações formativas tomando como cenário de interlocução o ambiente virtual. Não se trata aqui de um desafio em razão da pouca familiaridade com o uso das TDIC, afinal todas as participantes conheciam a plataforma *Moodle* e a utilizavam com certa facilidade. A questão centrou-se em fazer desse

espaço de formação um espaço híbrido, no sentido a ele atribuído no Capítulo 2 e resgatado aqui de: 1. interlocução entre conhecimentos práticos e teóricos; 2. um encontro intergeracional (SARTI, 2009), com todas as implicações que dele decorrem, pois, apesar de as faixas etárias das participantes serem próximas, seus modelos sobre ser professor e ensinar mostraram-se diversos, baseados em suas próprias experiências de vida e formação, como a literatura sugere; e 3. uma aproximação entre a escola e a universidade.

A constituição desse espaço híbrido de formação no contexto da pesquisa-intervenção revelou se tratar de um lento processo. Primeiro foi preciso conhecer, sentir o grupo. Depois, fortalecer os laços de confiança, levantar alguns conceitos prévios sobre aprender, ensinar e ser professor, conhecer os dilemas vividos no interior das salas de aula de cada PE., orientar e cuidar da inserção gradual das licenciandas nos contextos escolares e, após um período de familiarização, a proposição de *Experiências de Ensino e Aprendizagem* (EEA) (MIZUKAMI et al., 2000; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014).

Com o intuito de retomar conceitos fundamentais, vale ressaltar que as EEA podem se configurar como instrumento de investigação, de formação e de intervenção tendo em vista o contexto da sala de aula. Trabalha-se, sob esta perspectiva, em duas frentes: a da aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência e a da superação de dificuldades de aprendizagem das crianças. Além disso, permite-se que conhecimentos sejam construídos ou reconstruídos colaborativamente.

O referencial teórico que embasa a proposição das EEA nas duas frentes mencionadas pode ser sintetizado a partir das discussões sobre o pensamento do professor, a reflexão sobre a prática, a base de conhecimento para o ensino, o processo de raciocínio pedagógico e as teorias implícitas/tácitas (MIZUKAMI et al., 2000). Esses estudos –

embora produtos de referenciais teóricos e metodologias diversos – têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento. Têm igualmente indicado que conhecimentos, crenças, e metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que fazem em sala de aula e do porque o fazem (MIZUKAMI et al., 2000, p. 98).

Nesse sentido e para intervir em modos de agir e pensar dos professores, o eixo norteador das EEA é o estabelecimento de uma postura reflexiva em relação à prática (SCHÖN, 1983) e do professor como pesquisador dessa prática (STENHOUSE, 1983; ELLIOTT, 1989). Para que a reflexão seja validada como instrumento de apreensão daquilo que faz de uma pessoa professor, ou seja, suas experiências, crenças, valores, compreensões

sobre o que ensina e como ensina e de seu próprio processo de aprender a ensinar, é importante a retomada de alguns critérios elencados no Capítulo 3: 1. a reflexão é um processo de criação de significado e de estabelecimento de relações; 2. exige registros sistemáticos; e 3. precisa ser socializada, em interação com os outros (ROGERS, 2002).

Considerando as referências mencionadas até aqui, a primeira parte das análises dos dados tratou de mapear visões particulares sobre o ensino e a aprendizagem e, ainda, sobre o trabalho do professor. As discussões subsequentes tratam da interlocução desses conceitos e as EEA desenvolvidas por três díades de trabalho (licencianda e professora experiente). Para que fosse possível o mapeamento de aprendizagens e desenvolvimento profissional da docência – no sentido de colocar-se em questão, de não se fechar em práticas cristalizadas e de se manter aberta para novas aprendizagens –, após a síntese/análise das EEA, alguns desses conceitos são resgatados e analisados sob a perspectiva assumida por cada díade na proposição de suas EEA. A proposta é que, ao final das análises, possam ser estabelecidas conexões entre: concepções prévias (ensinar, aprender e ser professor); temáticas elencadas pelas mentoras como dilemáticas em seus cotidianos de trabalho; estratégias metodológicas; objetivos; e instrumentos de avaliação delineados nas EEA.

5.1 Planejamento, desenvolvimento e avaliação das EEA – percursos formativos delineados durante a intervenção

Após a sondagem dos conhecimentos prévios das participantes sobre aprender e ensinar e trabalho do professor, e o delineamento das ações que poderiam ou não estar presentes no contexto do 3º Espaço, a etapa seguinte, Fase 2 da intervenção, tratou da caracterização das EEA enquanto estratégias formativas e de intervenção em contextos escolares.

Sob a perspectiva de se tratar de uma ferramenta que toma como essência uma situação dilemática para a qual são delineadas ações de intervenção, a primeira preocupação esteve em garantir que as participantes conhecessem o que caracterizava uma proposta pautada no desenvolvimento de EEA, que tivessem acesso aos seus potenciais formativos e compreendessem como seria o planejamento dessas ações a partir dos dilemas decorrentes de cada contexto de inserção.

A discussão durante a Fase 2 caracterizou-se pela delimitação da essência do trabalho do professor – ensinar (LUDKE; BOING, 2007). Assim sendo, questões sobre o reconhecimento das necessidades das crianças ou de uma criança em especial, o planejamento de uma intervenção pedagógica com objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e instrumentos avaliativos se tornaram centrais no programa de formação. Para a sistematização do planejamento da EEA, lançou-se mão da ferramenta tarefa (envio de arquivo único). Cada licencianda responsabilizou-se pela postagem da tarefa realizada em parceria com a PE. Para uma melhor compreensão desse planejamento, a EEA foi organizada em três postagens que compreendem: atividade 2.2 Experiência de Ensino e Aprendizagem – 1º passo; atividade 2.3 Experiência de Ensino e Aprendizagem – 2º e 3º passos; 2.5 Postagem da versão final do planejamento da EEA – 4º passo; e 2.5 Postagem da versão final do planejamento da EEA – reformulações indicadas. O cronograma²⁷ disponível no Anexo 5.1 facilita a visualização de como cada etapa foi pensada e de quais eram os procedimentos adotados em cada uma delas. As atividades desenvolvidas no AVA durante a pesquisa-intervenção foram acompanhadas por duas pesquisadoras-formadoras (a pesquisadora principal deste estudo e uma segunda pesquisadora-formadora, cujo papel central estava mais na interação com as participantes do que na elaboração das propostas. As propostas para o AVA eram preparadas pela pesquisadora-formadora/autora principal deste trabalho e discutidas com a equipe de formação). Para facilitar a visualização das atuações das pesquisadoras-formadoras, elas são identificadas por: pesquisadora-formadora A e pesquisadora-formadora B.

Dentre as ferramentas disponíveis no AVA, elegeu-se a tarefa individual para a postagem de cada etapa do planejamento da EEA. Durante a Fase 3, implementação e avaliação da EEA, a ferramenta que melhor atendeu à ideia de acompanhamento processual das atividades desenvolvidas em sala de aula pelas díades foi a wiki. Essa ferramenta prevê a produção colaborativa de textos e permite uma intervenção bastante didática, já que se pode lançar mão da escrita de feedbacks em outras cores, destacando as sugestões, as dúvidas e as discussões necessárias para o aprofundamento das temáticas abordadas ou a necessidade de exploração de elementos ausentes nas narrativas.

²⁷ Esse cronograma foi baseado no modelo desenvolvido por Reali, Tancredi e Mizukami no Programa de Mentoria, ao qual a pesquisadora principal teve acesso. Posteriormente ao desenvolvimento desta pesquisa, esse cronograma foi citado pelas autoras em artigo recente (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014).

Duas licenciandas (L.6 e L.8) apresentaram dificuldades no domínio de elementos específicos à docência, tais como compreender o significado de cada termo – objetivos, metodologia, recursos e instrumentos avaliativos – para bem delinear-lo. Essas dificuldades eram, inclusive, esperadas pela equipe de formação, pois estavam no início do curso de pedagogia. Ao mesmo tempo, acredita-se que, principalmente sob essa perspectiva, o papel das PE. tenha sido essencial, pois participaram ativamente desse processo de planejamento, estabelecendo um contato muito próximo com as licenciandas. Sobre essa consideração, é necessário indicar que as contribuições formativas que o encontro entre professoras em exercício e licenciandas promoveu, evidenciadas em estudos mencionados no Capítulo 1 (MORETTI, 2011; PANIZZOLO et al., 2012; DAL-FORNO; CARDOSO; RINALDI, 2013) e em consonância com outros estudos (SARTI, 2009; PIMENTA; LIMA, 2012), elencam como centrais, além da compreensão de elementos próprios da prática pedagógica docente, a discussão sobre o sentido da profissão, a consideração de uma escola real, as condições de trabalho dos professores em seus contextos de inserção profissional e a atuação docente na sociedade atual.

Ao se dedicarem ao estudo e à identificação das especificidades dos estágios supervisionados de ensino que contribuem ou limitam a formação docente, Pimenta e Lima (2012) indicam a necessidade de o estágio funcionar como um ritual de passagem da atuação como estudante para o exercício da docência.

Assim, numa perspectiva de ritual de passagem, esperamos que essa caminhada pelas atividades de estágio se constitua em possibilidade de reafirmação da escolha por essa profissão e de crescimento, a fim de que, ao seu término, os alunos possam dizer “abram alas para a minha bandeira, porque está chegando a minha hora de ser professor” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 100).

Certamente, dominar e compreender terminologias adequadas ao contexto de atuação profissional, selecionar estratégias metodológicas apropriadas e delinear adequadamente objetivos e conteúdos, bem como instrumentos avaliativos e de registro, podem contribuir para que licenciandas se sintam mais seguras ao assumirem futuramente suas salas de aula e traçarem seus primeiros planejamentos. No entanto, além do domínio de ferramentas importantes para o trabalho em sala de aula, como a elaboração do planejamento, por exemplo, o essencial em parcerias entre licenciandas e professoras experientes está na compreensão de que os saberes da experiência e da prática docente, circunscritos e construídos ao longo da vida, podem ser indicativos de como professoras tomam decisões e

por que fazem o que fazem em sala de aula. Refletem suas crenças, e essas crenças influenciam não somente em seu próprio trabalho, mas no trabalho de um grupo (SARMENTO, 1994).

É essencial, portanto, evidenciar às licenciandas que programas de inserção profissional são fundamentais para que, a partir de observações/intervenções das práticas de professoras experientes, sejam capazes de articulá-las aos referenciais teóricos que possuem e, assim, constituírem suas identidades profissionais. Nesse sentido,

os saberes se constituem como algo plural que foi construído no âmbito sociocultural da profissão, podendo apresentar modificações com o passar do tempo, incluindo informações, crenças, habilidades e aptidões relacionadas a uma determinada profissão. Dessa forma, a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da vida (IZA et al., 2014, p. 276).

As EEA mostraram-se, desde o início de sua implementação, já durante o planejamento das intervenções pedagógicas, como ferramentas formativas em potencial. Além de servirem como roteiros para o planejamento, atendendo a demandas específicas da profissão, puderam refletir concepções e crenças das PE. e das licenciandas sobre processos de ensino e aprendizagem, seleção dos conteúdos e metodologias de ensino. A partir do Quadro 5.1, é possível a visualização dos seguintes elementos: 1. dilemas elencados pela PE.; 2. temática da EEA; 3. objetivos; 4. estratégias metodológicas; 5. instrumentos avaliativos, presentes nos planejamentos das díades A, B e C, cujas EEA foram analisadas em profundidade.

Planejamento da EEA	Diáde A: Educação Infantil (L.6 e PE.5) Turma: 3 a 4 anos (faixa etária do grupo)	Diáde B: Educação Infantil (L.8 e PE.6) Turma: 5 anos (faixa etária do grupo)	Diáde C: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (L.3 e PE.3) Turma: 3º ano
1. Dilemas elencados pela PE	Inclusão; construção de regras (indisciplinada); definição do papel da família e da escola.	Número de crianças; dificuldade de aprendizagem; comportamento; disciplina; situação econômica e sociocultural das crianças.	Indisciplina e falta de apoio familiar.
2. Temática	Experimentando teatro na Educação Infantil.	Trabalho de grandeza matemática: sequência de espessuras, tamanhos e formas geométricas através dos blocos lógicos.	Estratégias de alfabetização.
3. Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Participar da criação e reconto de histórias infantis; - Experimentar diferentes papéis de personagens ampliando a visão dos fatos; - Personalizar objetos diferenciados para que eles assumam novas funções; - Introduzir a cultura teatral no cotidiano das crianças construindo uma aprendizagem relacionada à criação (atuar) e à leitura (ser plateia) para estimular sua participação como ator na trama do cotidiano; - Explorar a capacidade de imaginação da criança; - Ampliar a expressividade através de interpretações espontâneas; - Ampliar o vocabulário das crianças; - Desenvolver a linguagem oral e corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações (grande e pequeno; fino e grosso); - Conhecer as diversas formas geométricas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo); - Desenvolver estratégias de criação, classificação e empilhamento dos blocos utilizando todas as peças; - Identificar cores. 	<p>O objetivo principal dessa EEA é promover estratégias de aprendizagem de alfabetização para três alunos do 3º ano B do Ensino Fundamental I.</p> <p>Para os alunos pré-silábicos Diogo – que apresenta deficiência intelectual (sem laudo, mas apresenta todas as características da deficiência de acordo com a avaliação feita pela professora da sala, que é especialista em educação especial e neuropedagoga) – e Letícia. Pretendemos trabalhar a percepção da correspondência sonora.</p> <p>Para o aluno João, sílabico com valor, trabalharemos com a correspondência de quais letras usamos para representar as sílabas, visando à aprendizagem da escrita alfabética.</p> <p>Como todos já sabem diferenciar letras de números, o objetivo maior com eles é fazer com que compreendam a junção das sílabas e a importância disso dentro de um texto.</p> <p>Outro objetivo muito importante é trabalhar a concentração e atenção desses alunos, pois eles se distraem muito facilmente, e principalmente a autoestima, pois apresentam um quadro muito intenso de insegurança, o que prejudica ainda mais a aprendizagem.</p>

<p>4. Estratégias metodológicas</p>	<p>- Leitura de história a respeito do presente recebido por um garoto, um pano, e como esse simples objeto aparentemente sem sentido pôde se tornar vários outros objetos a partir da imaginação;</p> <p>- Em roda, cada criança receberá o pano para experimentar transformá-lo em outra coisa a partir de sua imaginação. As demais crianças deverão observar a explanação do colega e participar quando for conveniente;</p> <p>- Brincadeira da estátua com variações. A brincadeira se dará a partir da chamada “Era uma vez...”. Serão utilizados animais para que as crianças interpretem de acordo com a situação pedida pelo “Era uma vez...” (<i>Era uma vez um cachorrinho... que machucou sua patinha...</i> – as crianças imitarão um cachorrinho com a patinha quebrada – ... <i>então esse cachorrinho deitou-se para descansar...</i> – as crianças deverão deitar-se como o cachorrinho... etc.);</p> <p>- Baú para reconto de história. Primeiramente será realizada a leitura do livro “A Bruxa confusa”. O livro fala da casa desorganizada da Bruxa e como uma princesa a ajudou a entender a importância da organização e higiene pessoal. A seguir será apresentado um baú cheio de objetos característicos dos contos de fadas, para que as crianças, uma a uma, retirem um objeto e reinventem a história a partir dele.</p> <p>- Criação de espaço cênico. Inicialmente será contada a história do Saci, destacando o fato de que ele recolhe coisas em vários ambientes para compor sua casa. A seguir as crianças serão desafiadas a construir a casa do Saci utilizando os objetos disponíveis na sala e também objetos que recolherão em um passeio pelo CEU (Centro de Educação Integrada). Nesse passeio as crianças serão caracterizadas de sacis, com gorros vermelhos e pintura facial parcial na cor preta.</p>	<p>- Distribuição/exploração de blocos lógicos (brincadeira livre) para levantamento prévio sobre o que as crianças conhecem;</p> <p>- Agrupamento das peças por cores;</p> <p>- Explicação oral das formas geométricas e comparações com objetos cotidianos que têm formas similares;</p> <p>- Agrupamento das peças por tamanho;</p> <p>- Organização dos blocos nas caixas.</p>	<p>- Ditado dentro do texto (a professora dita uma palavra e o aluno deverá encontrá-la no texto);</p> <p>- Caça-palavras (com a utilização do banco de palavras, pois eles precisam desse apoio);</p> <p>- Texto lacunado (a parlenda será dividida em parágrafo e estarão faltando algumas palavras que deverão ser completadas pelo aluno, com ou sem intervenção do professor, dependendo da dificuldade e necessidade de cada um);</p> <p>- Loto leitura com palavras da parlenda (utilizando letras móveis);</p> <p>- Texto fatiado (o aluno deverá organizar o texto da parlenda);</p> <p>- Escrita de palavras da parlenda (com letras móveis e no caderno);</p> <p>- Leitura (junto com o professor e individual);</p> <p>- Representação da parlenda (através de desenhos feitos pelo aluno);</p> <p>- Interpretação da parlenda oralmente (com interferência do professor-licencianda).</p>
--	--	--	--

<p>5. Instrumentos de registro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do interesse individual e coletivo pelo tema; - Desenvolvimento individual no campo teatral, ou seja, como cada criança demonstra novas habilidades e envolvimento com a prática; - Apointamento das habilidades adquiridas; - Observação da interação do grupo; - Fotos; - Filmagens; - Diários reflexivos; - Registros das ocorrências e falas das crianças; - Registros sobre o desenvolvimento individual; - Registros das experiências das crianças através de desenhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anotações em um diário sobre a postura das crianças durante a atividade; - Registro das falas, o que comentam um com o outro durante a atividade; - Registro das dificuldades de cada aluno durante a realização da atividade e durante a comanda dada pela professora; - Trata-se de uma avaliação diagnóstica. 	<p>A avaliação será constante em todas as atividades propostas. Será observado como cada aluno enfrentou os desafios oferecidos em cada atividade realizada e quais os avanços que obtiveram.</p> <p>Quanto à nossa avaliação, tomaremos o cuidado de verificar se as atividades estão de acordo com as necessidades de cada aluno, se apresentam os desafios necessários para o momento e ter o olhar crítico e criterioso para fazer os devidos apontamentos no que está dando certo e o que precisa ser revisito de acordo com os avanços dos alunos.</p> <p>Ao final da EEA será realizado um campo semântico (sondagem) para observar os avanços quanto à aquisição do sistema de escrita.</p>
---	--	---	---

Quadro 5.1 Elementos centrais no planejamento das EEA.

Fonte: elaboração própria.

A leitura do Quadro 5.1 indica que, dentre os termos elencados como dilemáticos pelas PE., ganharam destaque em função da recorrência: 1. a questão da indisciplina e 2. relações entre escola e família. No entanto, quando as díades foram convidadas a elaborar uma EEA com o intuito de uma intervenção mais assertiva em seus contextos de atuação, os temas, quase em sua totalidade, priorizaram questões que envolviam dificuldades de aprendizagem das crianças. A partir do planejamento da díade A (L.6 e PE.5), imaginou-se ser capaz de estabelecer uma relação entre a indisciplina (apontada como um dos dilemas pela PE.) e a temática práticas teatrais, escolhida para o desenvolvimento da EEA. No cenário da Educação Infantil, a expressão, o movimento e a exploração do próprio corpo são essenciais para o avanço em outras áreas, ligadas às construções de regras, de convivência em grupo e de constituição de uma noção de grupo propriamente dita (KAMII; DeVRIES, 1991; SMOLE, 2000).

A díade B (L.8 e PE.6) também desenvolveu um trabalho coerente com um dos temas que a PE. indicou como dilemático (dificuldade de aprendizagem), pois se centrou na aprendizagem de noções matemáticas, e essa temática, certamente, refletiu a dificuldade de uma criança ou do grupo como um todo. Já a díade C (L.3 e PE.3) optou por um trabalho mais específico, a alfabetização de crianças com dificuldade na aquisição da língua escrita. Considerando se tratar de um 3º ano do Ensino Fundamental, apesar de não ter sido elencada como um dilema pela PE., a questão da alfabetização é, possivelmente, um desafio para PE.3.

Após uma breve apresentação das temáticas delineadas por cada díade, nas sessões seguintes são enfatizados os processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação das EEA sob a perspectiva das participantes e em consonância com o referencial teórico assumido no estudo. De modo geral, pretende-se, com tais análises, atender aos objetivos delineados na metodologia da pesquisa: 1. identificar, conhecer e investigar processos de construção de conhecimentos que se revelam necessários para intervenções pedagógicas compatíveis com a complexidade de vários contextos escolares por licenciandas e professoras experientes, participantes da experiência; 2. compreender como conhecimentos acadêmicos e práticos podem ser articulados, compondo a base de conhecimento para o ensino, e como são explicitados; 3. compreender como e se um espaço formativo híbrido comporta a articulação de

conhecimentos teórico-práticos, em benefício da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência.

Adicionalmente, não se pode perder de vista a busca por respostas aos questionamentos que emergem após o estudo do perfil das participantes, tais quais: 1. o encontro intergeracional vivido pelas futuras professoras e suas PE., no que tange aos modelos de referência sobre aprender e ensinar, influenciou o trabalho que é desenvolvido em sala de aula? De que maneira? 2. Os processos de aprendizagem da docência de licenciandas em Pedagogia já formadas em outros cursos de licenciatura se diferem daqueles que cursam uma licenciatura pela primeira vez? 3. Experiências de inserção profissional anteriores à graduação promovem a compreensão da docência como profissão?

5.2 Díade A: a complexidade das relações presentes no contexto escolar – aprendizagens sobre ser e estar na profissão docente – além de ensinar, o que é mesmo importante saber?

A díade A, formada por L.6 e PE.5, atuantes na Educação Infantil em uma escola municipal da cidade de São Paulo-SP, foi, desde o início, uma parceria firmada sob a perspectiva de compreender a docência em sua relação com a teia de elementos outros que a compõem, além do ensino, obviamente. Em sua apresentação inicial, PE.5 colocou-se muito satisfeita pela possibilidade de trabalhar no Projeto *3º Espaço* e também preocupada com a formação de futuras professoras. Assim como as demais professoras experientes, PE.5 havia atuado em outro programa de formação da UFSCar também vinculado ao Portal dos Professores, o *Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional de Tutores Regentes*. Nesse programa, ela assumiu a tutoria de licenciandas que cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino – Educação Infantil, da licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância. Em seu relato, feito na atividade 1.3 Carta de apresentação às licenciandas, por meio da ferramenta e-mail interno, ela indicou o interesse pelo estudo de questões envolvendo currículo, limites, organização do tempo e dos espaços e os relacionamentos – que, num primeiro momento, foram interpretados como relações entre professor-aluno ou aluno-aluno, mas que com o tempo foram ganhando corpo e complexidade.

Para PE.5, seu maior dilema era o relacionamento com os pares e com a direção/coordenação da escola, o que em muitos casos influenciava diretamente em suas intervenções pedagógicas. Hargreaves (2005) indica o peso das relações interpessoais presentes na escola para o desenvolvimento profissional de professores. Ele define dois conceitos essenciais – compreensão emocional e geografias emocionais – para delimitar melhor as questões intergeracionais que permeiam as relações entre os professores e seus pares. Em síntese, a compreensão emocional está diretamente ligada à capacidade de se colocar no lugar do outro. Já as geografias emocionais podem ser traduzidas como elementos intergeracionais que aproximam ou distanciam os professores de seus pares. A concepção intergeracional não envolve simplesmente a questão etária, mas os anos de experiência docente e os conhecimentos relativos a uma determinada geração de professores (IMBERNÓN, 2009; SARTI, 2009). Para Sarti (2009),

compreender o processo de socialização dos sujeitos na cultura do magistério como algo associado à aprendizagem de um *habitus* propriamente docente requer que se atente para a dimensão temporal aí presente. Diferentes gerações de professores convivem no exercício da docência. Ao lado de professores recém-formados – ou ainda em formação – encontram-se docentes cuja formação inicial ocorreu há 10, 15 anos e outros, ainda, que ingressaram no magistério há mais de 20 anos e estão mais próximos da aposentadoria. Para além das diferenças etárias, esses professores trazem consigo modos por vezes diversos de conceber o ensino, a aprendizagem, os alunos, a escola, as relações pedagógicas, entre outros tantos fatores implicados na docência. Revelam, em maior ou menor grau, marcas de gerações de professores às quais pertencem, que se distinguem em função dos contextos históricos e sociais nos quais os sujeitos foram iniciados no magistério (SARTI, 2009, p. 139, grifo do autor).

No caso deste estudo, além de dificuldades no relacionamento com colegas de profissão, posteriormente PE.5 relatou estar vivenciando um difícil momento familiar. Aos 35 anos, PE.5, professora experiente, atuante há 10 anos, pesquisadora e estudiosa, experimentava uma série de desafios pessoais e profissionais aos quais todos estão sujeitos. Ela realmente passava por uma fase de diversificação, de colocar-se em questão e de, inclusive, duvidar de algumas de suas escolhas profissionais/pessoais (HUBERMAN, 2007). Não era um momento fácil e, possivelmente, pouco propício para assumir a mentoria de licenciandas. Ainda assim, acreditou na possibilidade de o Projeto *3º Espaço* auxiliá-la na descoberta ou na tomada de consciência de questões que envolviam a professora e a pessoa PE.5.

Sobre esta perspectiva, vale a retomada de alguns elementos apresentados no Quadro 1.2, apresentado no Capítulo 1, que mencionava os elementos a serem

considerados no planejamento de programas de inserção profissional. Dentre os aspectos elencados por Vaillant e Marcelo (2012), com base em Odell (2006), está a preocupação com a seleção e o perfil dos mentores. Para assegurar o sucesso do programa, é fundamental que o mentor seja um professor que conheça e avance em direção a práticas exitosas, que conheça modelos reconhecidos do “bom ensino” e, principalmente, que seja habilidoso nas relações interpessoais, sensível aos modos de agir e pensar de seus colegas. É desejado que o mentor mantenha uma relação próxima e de parceria com os futuros professores ou professores iniciantes e que domine o conteúdo a ser ensinado.

Sou professora da primeira infância por opção, desde minhas primeiras pesquisas fiquei envolvida com este universo. Os anos foram passando e percebo que a prática faz-me repensar o tempo todo na nossa preparação para atuar nesta faixa etária. Foi então que fiquei sensibilizada a disponibilizar este espaço escolar e sala de aula para formação dos estagiários e também buscar contribuições que ajudem a repensar problemas da atualidade na educação infantil, como currículo, limites, tempo e espaço, relacionamentos etc. Quando recebi a proposta de participar do 3º Espaço estava confusa sobre a natureza da pesquisa, mas após perceber que virá como complemento, ajuda à prática da sala, resolvi aceitar o desafio da proposta (PE.5, Carta de apresentação às licenciandas).

Apesar de algumas desconfianças, PE.5 acolheu duas licenciandas que trabalharam de modo independente. As análises socializadas aqui se referem ao trabalho desenvolvido por ela em parceria com L.6, que na ocasião cursava o segundo ano da licenciatura em Pedagogia. L.6 foi a única participante que não possuía uma formação em nível técnico ou superior anterior ao ingresso na Pedagogia. Mãe de dois filhos e bastante religiosa, L.6 indicou que a escolha pelo curso se deu em função de ser uma profissão em que poderia conciliar o trabalho com seus afazeres domésticos e suas responsabilidades como mãe e esposa. Além disso, declara gostar de crianças e ter experiência em trabalhar com elas na igreja que frequenta.

Escolhi cursar Licenciatura em Pedagogia porque gosto de trabalhar com crianças, faço isso há muitos anos na igreja Batista que frequento, e também por ser o caminho para uma atividade profissional que me permita separar um período do dia para me dedicar à família. Minha maior preocupação com relação à prática da docência está relacionada ao comportamento e interesse das crianças em sala de aula, pois acredito que em grande parte dependem da habilidade do professor em sala de aula (L.6, Carta de apresentação à mentora).

L.6 relatou em diversos registros seu entusiasmo com a possibilidade de conhecer a realidade escolar antes mesmo de ser oficialmente professora. Quando a inserção de fato ocorreu, ela descreveu a dificuldade para localizar a sala de aula de PE.5, a organização de suas inserções, as primeiras impressões sobre a PE e sobre a temática que PE.5 declarou ter interesse em desenvolver. L.6 também teve a oportunidade de, nesta primeira inserção, se apresentar à diretora da escola.

A sala de PE.5 é chamada de GII (grupo II) com 17 crianças de 3 e 4 anos, sendo que trabalham em duas²⁸ professoras no período das 7h às 13h. A turma é de tempo integral, ocorrendo troca das professoras após as 13h. PE.5 demonstrou ser muito profissional e comprometida com seu trabalho, sendo que também nos disse que aceitou fazer parte do projeto porque de fato quer que ocorra alguma melhoria educacional, seja em sua sala ou de maneira geral para o país. Falou-nos um pouco sobre seus conceitos a respeito da educação, nos indicou algumas literaturas que julga importante e disse que inicialmente tem em mente trabalhar o tema “regras de convivência”, que julga ser uma questão importante a ser discutida e carente de novas estratégias para que se realize satisfatoriamente. Ela nos disse que apenas em dois dias da semana ela poderia nos receber com tempo para trocarmos ideias sobre o projeto, que seria às terças e sextas. Como sua jornada de trabalho é de 6 horas diárias, ficou viável para nós, licenciandas, fazermos a inserção uma única vez na semana, sendo que L.10 irá às terças e eu às sextas. Tivemos um breve contato com a diretora da escola, pois ela estava ausente no momento em que chegamos, porém ela foi bastante receptiva. Nos informou que os professores do CEU não terão mais férias em julho. Sigo aguardando novas instruções quanto à data inicial para contato com as crianças, mas, dentro do tema proposto pela professora, já tenho refletido em algumas ideias (L.6, diário reflexivo, 19/06/12).

Ao mesmo tempo em que L.6 registrou em suas primeiras inserções o compromisso de PE.5, esta indicou sua preocupação com a inserção das licenciandas. Em suas narrativas, apresentou a desconfiança em relação ao que seria feito a partir das observações das participantes e como para ela era difícil a tarefa de sentir suas ações sendo analisadas. Mesmo assim, declarou resistir à tendência de romper com a parceria.

Os relatos abaixo indicam como foi a intervenção da formadora-pesquisadora e a necessidade da escuta sensível e do estabelecimento de vínculos de confiança em pesquisas dessa natureza (COLE; KNOWLES, 1993; VAUGHAN, 2010). Além disso, são evidenciadas as dificuldades comuns aos professores experientes de lidar com

²⁸ Posteriormente, em outro registro no diário reflexivo, L.6 corrige essa informação. Na realidade se trata de duas professoras, mas uma em cada período do dia. Isso significa que, entre 7 horas da manhã e 13 horas da tarde, PE.5 era a única responsável por 17 crianças entre 3 e 4 anos de idade.

professores novos²⁹ – mesmo na posição de estudantes, ainda não licenciadas em Pedagogia. Sobre essa questão, vale a consideração feita por Sarti (2009) de que o simples encontro/diálogo com os estagiários ou, no caso deste estudo, licenciandas exige dos professores que eles justifiquem suas escolhas metodológicas, suas ações e seus gestos. É natural e completamente compreensível, portanto, o posicionamento de PE.5.

Inicialmente recebi as pesquisadoras na escola apresentando o espaço, equipe técnica, professores. Depois conversamos sobre as expectativas da proposta e fiquei surpresa em saber que as duas não tinham experiências na sala de aula. Me vi exatamente há alguns anos atrás, quando entrei na pesquisa também sem experiência e como minhas impressões românticas teóricas (não práticas) colocavam minhas colocações “intolerantes” às ações das educadoras observadas. Entendo as razões que a metodologia coloca em preocupar-se em trazer pessoas que não estejam “contaminadas” com uma visão de quem está do lado de dentro da escola, mas fazer esta situação, envolvimento com o contexto é uma questão difícil para mim. Acho que este fato deu-me uma esfriada de expectativa, e estou sendo sincera demais para o registro. Fico repensando minhas ações, como será dividir as dificuldades com este campo universitário. Tenho trabalhado na terapia também as expectativas e frustrações profissionais, e como isto interfere nas minhas ações direta ou indiretamente com as crianças. Mas ainda assim resisto à vontade de romper com a parceria. Conversamos bastante sobre o tema construção da regra na educação infantil, alguns autores, livros lidos, trabalhos desenvolvidos, ações individuais... sugerir um tema me deixou desconfortável também. Depois abri para reflexões e outras possibilidades. Ainda ficam várias dúvidas... vamos ver como caminham...

[...] Combinamos dias diferentes para não atrapalhar o trabalho com as crianças. Mas algo me incomodou, o caderno de anotações levado a tiracolo por uma pesquisadora. Conversei logo com ela e pedi para ser mais discreta com as anotações, sugeri cadernetas e expliquei os motivos, principalmente em não ter problemas com o grupo de outros professores. Conversamos pouco porque ainda tivemos poucas interferências. Mas deixei aberto para novas propostas de intervenções. Talvez esteja com uma expectativa muito além do que poderia ajudar na prática. Vamos aguardar (PE.5, diário reflexivo, 23/07/2012).

Olá, PE.5!

Saiba que é um prazer contar com a sua participação neste projeto! Você tem toda razão em ser muito franca em seus registros e tenha a certeza de que estamos aqui para ajudá-la, caso sinta esta necessidade.

²⁹ Novos no sentido de serem “estranhos” àquele contexto, gerando dúvidas em relação ao modo como práticas e condutas dos professores experientes serão lidas e interpretadas por esses professores novatos.

Na tentativa de deixá-la mais à vontade com as licenciandas, é importante esclarecermos que elas não são pesquisadoras. São apenas licenciandas que cursam a Pedagogia e que contam com esta parceria para que possam aprender com você, no dia a dia de seu trabalho.

Fique tranquila em relação às dúvidas, angústias e até mesmo dificuldades. [...] O importante é que as licenciandas vejam como o exercício da docência é algo complexo.

Gostaríamos que você se sentisse muito tranquila, e em relação às anotações sei que no começo pode ser mesmo constrangedor alguém em nossa classe anotando tudo, mas pense que elas estão preocupadas em registrar para aprender. Você fez muito bem em sinalizar o que a incomodou, mas não sinta que as anotações têm como objetivo julgar suas ações, tudo bem?

Quando realizamos a atividade sobre o Projeto 3º Espaço, você indicou como um dos dilemas enfrentados a indisciplina das crianças. Você gostaria de dialogar sobre este tema conosco?

Vamos nos falando, e não se preocupe. Será uma troca de experiências, certo?

Um grande abraço, pesquisadora-formadora A (Feedback, diário reflexivo, 01/08/12).

A desconfiança apontada por PE.5 e a delimitação da temática “construção de regras na Educação Infantil” exigiram que toda a equipe de formação refletisse sobre como o vínculo de confiança seria estabelecido com PE.5 e como a questão da indisciplina/disciplina poderia ser abordada. Peça fundamental nesse processo foi a compreensão de que a pesquisadora-formadora deveria assumir o papel de uma colaboradora prática sob uma perspectiva reflexiva, já que “a formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

Em relação ao tema da EEA, L.6 optou por uma EEA menos diretiva em relação à temática indicada pela mentora, ela sentiu a necessidade de as crianças se movimentarem e se expressarem de modo planejado, no sentido de um olhar pedagógico sobre as ações que, cotidianamente, eram livres, com pouca intervenção da mentora, sob a justificativa de que as crianças precisavam brincar livremente. Outro aspecto decisivo para a definição dessa temática foi a exigência da escola/secretaria municipal de educação de que as práticas teatrais fizessem parte do currículo escolar, elemento inclusive apontado pela própria PE.5.

Logo em suas primeiras inserções, L.6 sentiu que o comportamento “agitado” das crianças, que acarretava brigas, mordidas e choros, poderia ser justificado em razão das características da faixa etária (crianças entre 3 e 4 anos), da postura da professora, da organização da classe/escola (ambiente poluído, com muitos cartazes e a necessidade de as crianças precisarem passar pela sala de outra turma ou pelo sanitário para

chegarem em sua própria sala) e de atividades sem direcionamento (pouca intencionalidade pedagógica – muitas brincadeiras livres). Apesar de longa, a reflexão trazida por L.6 em seu diário ilustra como ela, enquanto participante do projeto, já buscava, no início das inserções, respostas para questões que estão presentes no cotidiano do trabalho docente, sobretudo na Educação Infantil.

Comecei a refletir sobre quais aspectos pareciam contribuir para que o comportamento dessas crianças, relacionados aos problemas de convivência, apresente dificuldades: 1. Postura da professora – existem alguns aspectos da postura de PE.5, a meu ver, que parecem contribuir (ou melhor, não evitar) comportamentos impróprios por parte das crianças de maneira geral. [...] ela mesma reconhece que tem dificuldades em atuar didaticamente em algumas situações. Nesse ponto, notei aspectos relacionados à postura da professora e também às suas condições de trabalho; 2. Ambiente da sala de aula – o prédio onde ficam as classes, como já descrito, é circular, sendo que as crianças precisam passar dentro de outra sala de aula, ou pelo banheiro para acessar a sua própria sala. Além disso, a sala é pequena e com uma quantidade de móveis e cartazes didáticos, e cortinas de proteção nas prateleiras, que a torna menor ainda e visualmente poluída. As portas (de correr) de acesso às demais salas ficam semiabertas, creio que para a circulação de ar, sendo algumas vezes fator de distração das crianças; 3. Atividades – as atividades em sala de aula não me parecem direcionadas e sem conteúdo didático voltado diretamente para o aprendizado. Eu sei que existem atividades que aparentemente não são direcionadas, mas que possuem técnicas e outros objetivos para a construção do conhecimento, os quais ainda ignoro. A minha impressão deve-se ao fato de, por dois dias, observar as atividades sem conseguir identificar tais aspectos, sendo que não desconsidero o fato de as crianças permanecerem na escola em período integral, entendendo a necessidade das atividades livres. Pela manhã, ao chegar na sala as crianças escolhem a atividade que irão realizar. Como é dia de brinquedo, normalmente brincam com seus próprios brinquedos até aproximadamente 8h30, quando participam da roda da conversa (5 minutos) e logo depois descem para o café. Depois do café vão para o parque e brincam livremente. Retornam para a sala onde (nas duas inserções) assistem filmes, sendo que não terminam de assistir a nenhum deles. A todo momento, pedem para trocar. Às 11h descem para almoço e ao retornar à sala dormem. Perguntei à professora se às sextas-feiras as atividades eram mais livres. Ela disse que na sexta-feira é dia de artes. Nesse dia, ela havia preparado uma atividade de pintura, mas não conseguiu aplicar, não entendi exatamente o motivo, alguma coisa relacionada à professora do segundo período. Notei que a professora da sala ao lado, em determinado momento, estava lendo uma história para seus alunos. Escrever esse registro foi particularmente difícil, porque pontuar aspectos negativos para tentar entender algumas situações é constrangedor. Por outro lado, penso ser um caminho necessário para identificar maneiras mais eficientes de atuar na solução de problemas (L.6, diário reflexivo, 17/08/2012).

Mesmo diante de esforços da equipe de formação e da própria licencianda para que PE.5 compreendesse a relação entre atividades em grupo, expressões corporais e práticas teatrais com a convivência e a construção de regras, PE.5 manteve o posicionamento de que o tema elencado por ela (indisciplina) não havia sido considerado. Em seu relato disse compreender se tratar de um tema complexo e que, apesar de a universidade (representada pelo Projeto *3º Espaço*) não atender às suas necessidades, ela manteria a parceria por acreditar contribuir para a formação de outros professores. A narrativa trazida por ela indica quão complexa é a atuação docente, que o estabelecimento de vínculos de confiança pode ser limitado, principalmente em um ambiente híbrido, com interações exclusivamente on-line com a equipe de formação, e, ainda, que a formação precisa ser um processo assumido por todos. Talvez a expectativa de PE.5 fosse a de que o projeto traria possíveis “receitas” para as situações relacionadas à sua prática ou às questões que permeiam a Educação Infantil, de modo geral.

O que ocorre, no entanto, é que a formação de professores, em especial a formação continuada, atrelada ao conceito da docência como uma profissão, exige que todos os sujeitos assumam o protagonismo de suas ações. Tomadas de consciência, questionamentos, angústias, dúvidas e reflexões são inerentes a esse processo. Ao discorrer sobre protagonismo do professor em sua própria formação, Imbernón (2010) destaca que

este protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para se poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e para os professores se desenvolverem profissionalmente. Se os educadores forem capazes de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode ajudá-los a legitimar, modificar ou desconstruir tal concepção (IMBERNÓN, 2010, p. 80).

Ainda sobre essa questão, vale a retomada do conceito de autoformação (VAILLANT; MARCELO, 2012), assumido no Capítulo 1 deste documento, e o alerta feito por Goodson (2007) acerca dos riscos de uma investigação que considera exatamente a face mais exposta do trabalho do professor, aquela que gera nele maior insegurança e ansiedade – a sua prática. Para ele, a ênfase deve ser a voz do professor, e não a prática do professor. Em suas palavras, “necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’” (GOODSON, 2007, p. 69).

Apesar do enfoque construtivo-colaborativo que permeou a pesquisa, da consideração da especificidade de cada contexto e de atuar de modo a promover a

reflexão sobre metodologias e avaliações, por exemplo, o Projeto *3º Espaço* firmou parcerias com professoras experientes da Educação Básica que, voluntariamente, aderiram ao projeto, e não com suas escolas. Talvez essa tenha sido uma das maiores limitações do espaço formativo híbrido, ora analisado. As questões trazidas por PE.5 tinham relação direta com a organização e a dinâmica de seu contexto específico. Eram questões de natureza realmente complexa, caracterizadas por dificuldades nas relações interpessoais, e, diante desse quadro, para uma intervenção efetiva, exigia-se uma parceria com toda a escola, e não somente com a professora.

Hoje vou falar um pouco da dificuldade de ser professor. Estamos inseridos em um contexto de educação infantil que ainda não prima pela qualidade do trabalho a ser desenvolvido na sala de aula. As orientações são insuficientes para nós que temos conflitos do que priorizar e como fazer. Cada sala tem sua peculiaridade, isto porque trabalhamos com o humano, e nunca será igual mesmo. Mas alguns norteadores do trabalho deverão ser construídos ainda pelo MEC. E me sinto parte desta história. Mas tudo isso gera conflitos e ansiedade por nós que já estamos em sala de aula. No início entendi que a universidade iria me ajudar nestes conflitos. Hoje entendo que eles são muito complexos, e que talvez não neste projeto poderá ser contemplado. Mas ainda assim quero contribuir para outros espaços de formação. Fico feliz em ajudar outros educadores a caminhar nesta profissão tão solitária que é a sala de aula. Claro que a presença das crianças é surpreendente e compensadora, mas as dificuldades e falta de apoio pedagógico também fazem parte desta história. Espero que as experiências positivas sirvam de encorajamento para outros professores da infância. Por isto, focamos agora no currículo, deixando mais clara minha contribuição. Sei que as questões adjacentes ficam também entrelaçadas neste fazer pedagógico, mas vou focar nas aprendizagens em diferentes linguagens. As artes, em geral, são fundamentais para que as crianças percebam com diferentes formas o cotidiano (PE.5, diário reflexivo, 25/08/2012).

Olá, PE.5! Espero que esteja bem e que esteja conseguindo lidar com os desafios que a docência lhe apresenta. Tentei falar com você duas vezes esta semana, por telefone, mas não consegui.

Em primeiro lugar, quero que se sinta acolhida por toda a equipe que trabalha neste projeto. Você, nitidamente, está passando por uma fase difícil, de conflitos e desafios, precisando e até mesmo esperando a nossa ajuda, como sinalizou em suas reflexões.

Não entenda que o tema elencado por você tenha sido desconsiderado. Afinal, quando vocês trabalharem com a construção das regras das brincadeiras, a exploração de atividades e brincadeiras em grupo, estarão contribuindo para que suas crianças avancem em relação à construção de grupo e às maneiras como se relacionam. Isso está diretamente ligado à questão da indisciplina a que você se referiu no início do projeto, concorda?

Você sinaliza que falta apoio em relação ao que priorizar e a como fazer. Você se refere aos conteúdos?

Abraços, pesquisadora-formadora A (Feedback, diário reflexivo, 30/08/12).

A participação de PE.5 revelou uma situação inusitada e imprevista. A pesquisa-intervenção atuava também na perspectiva da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional das mentoras, mas centrava-se em elementos didático-pedagógicos, de aprender a ensinar e de ensinar a ensinar. Não foi pensada sob a ótica de a professora precisar de suporte emocional para lidar com questões envolvendo seu relacionamento com os pares e a própria proposta pedagógica da escola. A partir desse relato, além de intervenções de esclarecimento de concepções teóricas, como a possibilidade ou não de caracterizar o comportamento “agitado” das crianças como indisciplina na Educação Infantil, a articulação entre atividades em grupo e os avanços na convivência entre as crianças, a equipe formadora investiu esforços no apoio emocional à professora, considerando a complexidade dos momentos pessoal e profissional vividos por ela.

Em um momento em que tantos desafios, como bem elencou PE.5, são atribuídos aos professores – fracasso escolar, manejo de sala, delimitação do tempo de dedicação a cada conteúdo das diferentes disciplinas, decisões individuais e coletivas, investimento de tempo e empenho em sua própria formação, critérios de avaliação internos e externos, para citar alguns exemplos –, emerge a demanda de um trabalho colaborativo, no AVA do 3º Espaço e também nas escolas, e o estabelecimento de vínculos afetivos entre os professores. Esta foi a esperança alimentada durante a intervenção. Incapaz de garantir parcerias com as escolas em que se dariam as inserções, pelos limites geográficos e de domínio do uso da plataforma *Moodle*, almejou-se a possibilidade de o ambiente virtual se configurar como espaço de aprendizagens colaborativas e de laços afetivos em função do desejo comum de reflexão sobre a própria prática e de garantia da aprendizagem das crianças.

A formação em atitudes (cognoscitivas, afetivas e de conduta) auxilia no desenvolvimento pessoal do professorado, numa profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal se esvaece. Ajudaria também a melhorar as relações com os companheiros e com o alunado. E a rever as convicções e as crenças sobre a educação e o contexto social, já que as atitudes são processos de pensar, sentir e agir em consonância com os valores que uma pessoa possui (IMBERNÓN, 2009, p. 101).

Crendo na potencialidade do vínculo que poderia ser firmado com PE.5 a partir do ambiente virtual, das narrativas como elemento importante para dar voz às suas

necessidades e das interações presenciais entre ela e as duas licenciandas que estavam sob sua tutoria, optou-se pela permanência de PE.5 no Projeto 3º Espaço. Primeiro, por se tratar de um projeto de extensão universitária e que tinha o viés de trazer contribuições para a comunidade – sob esta perspectiva, considerava-se, além do desenvolvimento profissional da própria mentora, a aprendizagem de seus alunos. Segundo, porque o desligamento de PE.5 implicava, igualmente, o impedimento das duas licenciandas por ela orientadas de permanecerem no projeto.

Ainda diante de uma situação complexa, L.6 e L.10, em parceria com PE.5, conseguiram planejar, desenvolver e avaliar suas EEA. L.6, em especial, encontrou ferramentas que subsidiaram suas escolhas metodológicas observando mais a prática da professora da sala ao lado do que a de sua própria “mentora”. Esse percurso foi registrado em seu diário reflexivo.

Mais uma vez eu não pude observar um trabalho pedagógico direcionado e procurei sanar minhas dúvidas de uma maneira indireta. Notei que a professora da sala ao lado está sempre exercendo uma atividade na mesa com suas crianças. Nesse dia, em dois momentos diferentes, eles pintaram com pincéis e tintas e brincaram com massinha. A professora costuma sentar-se na mesa e trabalhar junto com eles. [...] Em um momento em que as crianças estavam muito agitadas, a professora virou-se para mim e fez uma expressão com o rosto de UFA! É difícil! Eu fiz o seguinte comentário: “É... e parece que eles foram escolhidos a dedo para você”. Então ela disse que eles realmente são levados, mas as crianças das outras salas também o são. Então, ela comentou o que pensava a respeito da professora da sala ao lado. Segundo seu entendimento, a professora da sala ao lado coloca muitas regras e deixa as crianças pouco à vontade. [...] Para mim ficou claro que os profissionais possuem diferentes concepções sobre vários aspectos, porque compreendi a posição de PE.5, mas sem discordar do método da outra professora que ao meu ver funciona bem em sua classe, já que todas as crianças participam das atividades, pedagógicas ao meu ver. Eu sinto que PE.5 preocupa-se bastante em reproduzir a teoria pedagógica na prática e que suas intenções são legítimas, mas encontra dificuldades não previstas na teoria. Será que a teoria não precisa ser reformulada na prática em razão da conhecida diversidade do ambiente escolar? (L.6, diário reflexivo, 28/08/12).

O relato apresentado corrobora algumas hipóteses levantadas desde o Capítulo 3 e que permearam as discussões das análises referentes à Fase 1 da intervenção, no Capítulo 4. Escolhas metodológicas, recursos e estratégias de manejo de sala estão relacionados às concepções que cada professor carrega sobre aluno, ensino, aprendizagem e docência. O que se evidenciou, no entanto, foi que, no desenrolar da EEA, incluindo a fase de planejamento e permeando todo o seu desenvolvimento,

assistiu-se a uma influência muito maior dos dilemas pessoais e de relações com os pares e com a direção da escola, vividos por PE.5 no contexto de sala de aula e nas propostas metodológicas, do que das concepções prévias trazidas pelas participantes sobre aprender, ensinar e o trabalho docente ou sobre suas dificuldades para relacionar teorias e práticas. O peso das variáveis contextuais na prática docente permeia todo o capítulo. Ele está presente nos momentos de dificuldade, como os relatados aqui, nas análises decorrentes das narrativas da díade A, mas também em momentos em que sua influência é positiva, como se poderá ver mais adiante, com as díades B e C.

Em relação ao planejamento da EEA, foram identificados a participação de PE.5 e o trabalho de parceria também entre as duas licenciandas. Em seu diário reflexivo, L.6 narra como se deu esse processo de planejamento.

Nessa sexta feira L.10 também fez sua inserção semanal. Foi bom ter a companhia dela. Pela manhã conversamos sobre os novos temas da EEA, sendo que eu fiquei com Artes para a primeira EEA e Música para a segunda EEA. Dentro das artes, PE.5 sugeriu trabalharmos teatro. Não se trata de uma dificuldade de aprendizado, mas sim de um conteúdo do currículo que nem sempre é aplicado em razão da maior facilidade de aplicação de outros conteúdos, como pintura, colagens, etc. Nesse sentido, será uma novidade para todas as crianças. A professora está fazendo um curso de “formação continuada” e possui um material interessante com relação às práticas teatrais na educação infantil. Sugeriu o tema para acompanhar o currículo da escola que determina a aplicação de “artes” às sextas-feiras. Nessa inserção, em razão de ser a data de entrega de nossa EEA revisada, combinamos de fazer nossas observações na sala e durante o almoço, e reservamos os dois períodos de parque para que L.10 e eu organizássemos a EEA. No final do período, a professora PE.5 fez uma revisão da EEA, corrigindo e inserindo dados (L.6, diário reflexivo, 10/09/12).

Apesar de um aparente comprometimento de PE.5 com as propostas do Projeto 3º Espaço, os relatos das participantes indicavam que os dilemas enfrentados por PE.5 e os obstáculos que L.6 poderia enfrentar para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de sua EEA (desmotivação ou pouco comprometimento por parte da mentora; resistência da direção da escola; e, no limite, o abandono do projeto por PE.5, que poderia se afastar por motivo de doença a qualquer instante) exigiam da equipe formadora o apoio, inclusive emocional e motivador, tanto à L.6 quanto à L.10, ambas sob a mentoria de PE.5.

Sexta foi um dia bem difícil para mim... questioneei para mim mesma se realmente estou no lugar certo, dentro da escola. Vários fatos têm me abalado, e abri isto com as bolsistas, acho que elas entenderam, mas ficaram um pouco assustadas. Fazer teoria na escola é muito

complexo, e vou explicar um pouco. Pedi ajuda para a universidade para ajudar a resolver os conflitos referentes à prática e à teoria. Mesmo assim o tema denso foi desconsiderado para pesquisa, mas as angústias da minha ação continuam. Me pergunto como fazer, toda hora, e acho que pensar nas teorias me deixa incomodada com tudo isto. Não sei se é o melhor caminho, mas estou tentando entender meu papel na escola, já que na sala está bem difícil e no coletivo também. Por muitas vezes pensei na minha responsabilidade política com o grupo, mas as reuniões não vêm sendo fáceis. Muitos conflitos se perpetuam entre gestão e professores. Não sentimos apoio pedagógico com os problemas da sala e nem apoio dos pares (outros professores do período). Talvez pelo tempo corrido da rotina que engole o fazer pedagógico, ou a burocratização do espaço escolar, como horários determinados de parque que separam os agrupamentos. Escutei de outra educadora mais antiga que pouca coisa mudou desde seu período inicial, e que estou doente de tentar fazer tanta teoria na prática. Na sociedade sou convidada a tomar “pileques” para ser mais informal, menos chata com papos-cabeça nos eventos cotidianos. Às vezes, me sinto num lugar onde não gostaria de estar, na escola, sem suporte teórico. Fico perguntando se realmente vale a pena estar neste lugar ou como reagir a tantos conflitos, ou se eles estão somente em mim. Ainda não sei os caminhos que irei tomar, e tenho preocupação com as meninas que estão lá. Conversamos bastante, fazem perguntas e tento responder da melhor maneira possível, não as desanimando com a profissão, mas este ano está complicado. Não sei se são problemas pessoais que interferem, se tiro uma licença médica, serei avaliada no final do mês. Mas deixo aqui uma grande reflexão. Estamos ficando desmotivadas nas escolas, já não se valoriza mais este saber universitário, pelo contrário, este é boicotado nas escolas. Não querem verdadeiras mudanças para a qualidade, é um problema sério de política pública. Temos que intervir em outras instâncias, cada vez mais (PE.5, diário reflexivo, 17/09/2012).

Cheguei à escola como de costume, às 7h, mas PE.5 não chegou. Após uns 15 minutos a diretora da escola veio até a mim e disse que não sabia se ela viria. Perguntei se podia esperar um pouco, e ela disse que sim. [...] A diretora veio novamente conversar comigo e disse que a secretária viu a professora ir embora. Eu agradei e me retirei para ir embora. Antes de sair do CEU, pensei em ligar para PE.5. Ela me pediu desculpas por não ter me avisado e disse que iria a uma consulta médica, mas estaria na escola por volta das 10h. Voltei à diretoria e perguntei se eu poderia ficar aguardando a chegada da professora. A diretora me orientou a subir até a classe e ficar com a professora V. que assumiu a sala. Sei que PE.5 está tendo conflitos com a gestão da escola pelos relatos dela própria e pelos comentários que vi a diretora e secretária fazendo. Isso me deixou em situação bem desconfortável naquela manhã. Porém, a professora V. me recebeu maravilhosamente bem. No entanto, os acontecimentos desse dia somados a outras situações me deixaram um pouco chateada, insegura e preocupada com o andamento do projeto (L.6, diário reflexivo, 25/09/2012).

Considerando os relatos apresentados, a pesquisadora-formadora fez algumas intervenções pontuais. A orientação e a conversa via ambiente virtual não se mostraram eficientes para lidar com questões tão delicadas. Diante dessa situação, foram necessários alguns telefonemas, com o intuito de ouvir o que estava ocorrendo e buscar alternativas para ajudar, sobretudo as licenciandas, que viam o desligamento do projeto como algo certo e frustrante. Nesses telefonemas, PE.5, apesar de muito abalada com questões que envolviam a administração da escola, comprometeu-se em acompanhar ao menos uma das EEA desenvolvidas pelas licenciandas e assumiu que permaneceria no projeto até que essa etapa fosse concluída.

No entanto, seus registros evidenciavam, a cada dia, que seu desligamento e, conseqüentemente, o desligamento de duas licenciandas absolutamente comprometidas com as propostas do Projeto 3º Espaço eram uma questão de tempo.

Olá, pesquisadora-formadora. Acho que a conversa por Skype não será possível estes dias porque vou viajar amanhã [...]. Retorno na segunda, então poderemos agendar sim a conversa. Hoje conversei com a diretora sobre minha situação, [...] e abri que poderei tirar uma licença médica na segunda, dia 1 de outubro, por tempo indeterminado. Tenho ficado bem chorosa na escola e em casa também. Ainda não sei se é somente o ambiente de trabalho ou algo maior, como depressão, por isto a necessidade de avaliação com médico especialista. [...] Há colegas que [se] sentem como eu no trabalho, desmotivadas a continuar tanto pelas dificuldades das salas como os conflitos frequentes com a equipe gestora. Tento participar de longe, mas é algo que acaba saindo do meu controle. [...] Estou aprendendo a duras penas que não existe um convencimento do outro educador neste contexto, e sim um envolvimento. Elas não compartilham com minhas visões pedagógicas (as mais antigas), as mais novas até concordam um pouco, mas sei que é um processo individual de aprendizagens. [...] O fato é que realmente me sinto só sem apoio de ninguém. Para piorar, ficar em um agrupamento sozinha com tantas crianças não é fácil. Neste ano temos particularidades já colocadas pela turma, e estou tentando resolvê-las. O duro é entender este tempo lento da resolução dos conflitos. O quanto este espaço vem me angustiando, pensando em todas as responsabilidades que assumi desde o início do ano. [...] Ao mesmo tempo tento organizar a vida pessoal [...]. O professor é um profissional que precisa estar bem porque lidar com ser humano é muito desgastante, ainda mais com incapazes, crianças tão pequenas que não respondem por si. Temos uma responsabilidade muito grande, por isto tanto desespero. Mas vou continuar seguindo, com pausa ou sem ela, é necessário o caminhar, dia a dia, um de cada vez. Isto sim é uma grande aprendizagem. Pode escrever quando quiser. Grata pela compreensão (PE.5, diário reflexivo, 20/09/12).

Diante de tais relatos, elucidativos dos dilemas e enfrentamentos que PE.5 assumia, a equipe de formação julgou prudente um novo contato via telefone. Após uma

longa conversa, a pesquisadora-formadora emite o feedback à PE.5, e, depois desse contato, ela se afastou da escola e do programa por praticamente dois meses, e, mesmo após seu retorno, jamais voltou a escrever em seu diário reflexivo. Cumpru as atividades de orientação das licenciandas, finalizou com elas as EEA, entregou as avaliações das EEA, mas não mais tocou em suas necessidades enquanto professora.

Olá, PE.5!

Conversamos um pouco sobre suas angústias via e-mail interno e também ao telefone...

Como você sinaliza, a docência é marcada por escolhas e posicionamentos nem sempre fáceis. As dificuldades que relata ao lidar com os pares é algo bastante presente neste universo e penso que poderemos, sim, ajudá-la, mas dependerá de você nos ver como parceiros, e não como mais alguém que fiscaliza suas ações em sala.

Estamos enfrentando dificuldades para conseguir uma nova escola para L.6 e L.10. Elas são muito dedicadas e sentiríamos por desligá-las do projeto...

Passaram-se alguns dias desde o seu relato e de nossas conversas... Talvez este tempo longe da escola tenha sido positivo para que você consiga realizar as escolhas necessárias com mais serenidade.

Caso opte por continuar, combinaremos que seus registros terão uma frequência maior e que compartilhará conosco as situações de conflito que ocorrerem na escola. Só assim conseguiremos ajudá-la. O que você acha?

A ênfase de nosso projeto é a aprendizagem da docência em dois momentos distintos: a fase inicial e a continuada. Em função disso, você não é alguém que está sendo observada, mas sim alguém que se permitiu revelar para avançar no processo de formação. Essa não é uma tarefa fácil, mas é necessária, concorda?

Muitas vezes, o simples fato de poder compartilhar angústias já nos ajuda a ver as coisas sob outros aspectos, você não acha?

Pedimos para que reflita sobre o que lhe escrevi e que se posicione quando possível.

Abraços, pesquisadora-formadora A (Feedback, diário reflexivo, 05/10/12).

Ainda hoje nos perguntamos: onde foi que falhamos? Por que não conseguimos a confiança dela? O que a fez desistir? Não encontramos respostas, apenas mais questões que se colocam como possíveis limites do programa ou, até mesmo, da atuação profissional e do contexto de trabalho dos professores que, desmotivados dada a complexidade que caracteriza a docência e a precariedade de suas condições de trabalho, desistem do investimento em suas próprias carreiras.

As dúvidas e os dilemas de PE.5 em muitos momentos parecem ser semelhantes aos de professores iniciantes. Ela se sente vigiada e insegura, com dificuldade no estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, como os relatos anteriores indicaram. A que poderia se atribuir tal fato? Dentre algumas possibilidades, elencam-

se: 1. características pessoais; 2. influência do contexto de trabalho no qual está, há 7 anos, inserida; 3. formação inicial que não investe na compreensão da docência como formação ao longo da vida; 4. formação continuada que prioriza ações individualizadas em detrimento das práticas colaborativas. Ao longo das análises já foram indicados elementos que permitiram a compreensão da influência de suas características pessoais e do contexto de trabalho em muitos dos dilemas enfrentados por PE.5. Cabe agora uma discussão sobre elementos característicos de uma formação centrada em processos individualizados, pouco colaborativos, em que estudantes que vivenciaram processos de aprendizagem de modo isolado de seus parceiros possivelmente assumirão a mesma postura diante de seus colegas de profissão. Trata-se, essencialmente, do que Imbernón denominou como “individualismo escolhido pelo professor ou desenvolvido pela cultura profissional” (IMBERNÓN, 2010, p. 64).

Não se trata de uma negação da individualidade ou da individualização, até porque, em muitos momentos da atuação docente, é necessário certo isolamento. A questão está mais relacionada à atuação formativa baseada na coletividade, na compreensão de que as identidades podem e devem ser respeitadas, mas que a formação prática seja marcada por momentos de trocas, partilhas, leituras, trabalho em grupo, debates e que se possa, em respeito às individualidades, delinear itinerários formativos diferenciados (IMBERNÓN, 2010).

As narrativas apresentadas por PE.5 caracterizam bem os efeitos decorrentes do isolamento do professor. Ao discorrer sobre esta temática, Imbernón (2010) sugere que,

a cultura do isolamento na profissão de educador fez com que se separasse o compromisso do trabalho, beneficiando aqueles que se comprometem pouco e facilitando, nas instituições educacionais, a falta de solidariedade, as lutas internas, o aparecimento daqueles padrões de trabalho, às vezes egoístas e competitivos, que favorecem a atomização educativa, um contínuo pensar e trabalhar solitário, uma compartimentação e realização das coisas “à minha maneira”. O isolamento gera incomunicabilidade, o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa (IMBERNÓN, 2010, p. 67).

Mesmo diante de tamanho desafio, passada a fase mais difícil, ambas apresentaram a EEA “Práticas teatrais”. Para justificar a escolha pela temática elas defenderam a ideia de que a aproximação das crianças ao teatro poderia desenvolver nelas o gosto por essa arte, favorecendo o acesso aos conhecimentos culturais e contribuindo para a expressão corporal, oral, viso-espacial, motora e de representação de papéis. É evidente que se tratou de uma ação pontual e com uma série de limites.

PE.5 e L.6 não possuem formação específica em artes ou teatro, por exemplo, mas atuam em um nível de ensino em que o professor se caracteriza como polivalente. A necessidade de conhecer e colocar em prática conhecimentos que, entre outras coisas, possam ser estranhos às experiências de vida e formação desse professor se configura, inclusive, como um dos desafios dessa denominação – polivalente.

Os registros de L.6 em seu diário reflexivo indicam que licencianda e professora experiente seguiram algumas orientações disponíveis em um material disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, denominado “Caderno da rede”. Consideraram, ainda, as indicações presentes em documentos oficiais, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e o curso que PE.5 fez na rede municipal. Além desses materiais, as dúades tiveram acesso, na comanda da atividade, a um texto sobre as EEA e a um segundo texto com ênfase no planejamento flexível. Também assistiram a um vídeo em que professoras e coordenadora dialogam sobre o planejamento, com ênfase na Educação Infantil.

No entanto, apesar de um aparente trabalho colaborativo, a falta de sintonia entre a mentora e a licencianda foi claramente revelada quando em um determinado momento PE.5 inicia a atividade dedicada à EEA, da qual L.6 deveria estar à frente.

Nesse dia, PE.5 iniciou as atividades da nossa EEA, com a história e atividade do pano para que as crianças tivessem oportunidade de transformá-lo em outros objetos. A atividade foi interessante e as crianças participaram ativamente, com pequenas distrações. A professora aplicou a atividade. Não tínhamos combinado ainda as datas e atividades específicas para a EEA, portanto fiquei um pouco surpresa com o início das atividades, mas respeitei a iniciativa dela. [...] Falei sobre minhas ideias para as atividades, mas a professora não concordou com a maioria delas. Minhas ideias foram baseadas nos “casos de ensino”, se é que posso chamar assim os exemplos que li sobre a aplicação do teatro na modalidade proposta pelo Caderno da Rede, material que a professora PE.5 disponibilizou para mim. Tentei pensar em algo parecido com os exemplos para aplicar na nossa EEA, mas a professora já tinha suas ideias prontas. A primeira atividade, a do pano, foi exatamente igual à do Caderno da Rede. Na minha opinião, deveríamos buscar algo novo, seguindo o mesmo padrão, mas ela já inclusive havia aplicado a atividade nesta data. Decidi deixar minhas ideias e aderir às sugestões da professora, porque as coisas já estão um pouco em desarmonia. [...] De toda forma me senti um pouco frustrada em não poder participar mais ativamente da escolha das atividades (L.6, diário reflexivo, 25/09/2012).

A narrativa de L.6 evidencia o conflito que ela também vivenciava. As dificuldades da professora experiente em lidar com seus próprios dilemas refletiam diretamente nas ações colocadas em prática, não apenas com as crianças, mas também como coformadora. A mentoria, sob esta perspectiva, mostrou-se pouco eficaz e não pode sequer ser inserida nos referenciais indicados por Elliot e Calderhead (1995), apresentados no Capítulo 1. PE.5 não oferece a L.6 desafios, decide tudo por conta própria, e a mentoria baseia-se em um cumprimento de tarefas. Além disso, ao invés de PE.5 apoiar emocionalmente L.6, transmitindo-lhe segurança, o que ocorre é exatamente o oposto. L.6 é quem oferece apoio e procura ser compreensiva com o momento vivido por PE.5. Não se trata aqui de culpabilizar a vítima. É evidente que os dilemas enfrentados por PE.5 são complexos e desestabilizadores. O que está em questão, no entanto, é a qualidade do processo formativo de L.6. Ao contrário dos indicativos do estudo de Sarti (2009), não se pode afirmar aqui que o apoio recebido por L.6 tenha sido suficiente para poupá-la das angústias e da sensação de isolamento comuns aos professores em início de carreira (GARCIA, 1999; MARIANO, 2006; SARTI, 2009). Considerando tais indicativos, poderia-se dizer que a experiência não tenha sido formativa?

Não exatamente. Pensando sobre esse processo, acredita-se que questões envolvendo o planejamento, a delimitação da temática, dos objetivos, dos conteúdos, das metodologias e dos processos avaliativos possam ter sido realmente apreendidas por L.6. e que, sobre tais elementos, a atuação da mentora tenha sido razoável. Considerando que seu contato com o universo escolar até então havia se dado sob a perspectiva de estudante ou, ainda, de mãe de estudantes, é possível que elementos do trabalho de planejamento tenham sido solidificados a partir das vivências no Projeto *3º Espaço* e de outras experiências de vida e formação. No entanto, aqueles elementos que se mostram como cruciais para a “sobrevivência” na profissão, de relação entre teoria e prática, de relacionamentos com os pares, de sentir-se parte de uma comunidade educativa, infelizmente, não foram apresentados a L.6 sob a melhor das perspectivas, mas, surpreendentemente, podem ser caracterizados como aprendizagens inerentes à docência. Ela possivelmente carregará em suas lembranças o peso de se deparar com uma direção que não atende às suas expectativas, com condições de trabalho, inclusive emocionais, adversas, com dificuldades para colocar em prática discursos prontos e validados pelas instituições formadoras ou teorias estudadas.

Então, isso posto, pergunta-se: o que é preciso saber para bem ensinar?

Sem dúvida, o desejo era o de que esse percurso formativo ocorresse de modo menos turbulento para alguém que sequer ingressou na profissão, como é o caso de L.6. Isso não significa que não houve uma aprendizagem da docência como profissão. Seus registros endossam essa perspectiva ao evidenciarem que, apesar dos percalços, houve aprendizagem. Na atividade 3.2 Avaliação da EEA, em que se utilizou a ferramenta tarefa (envio de arquivo único), ao analisar a temática proposta, por exemplo, ela indicou que o pouco domínio do conhecimento do conteúdo específico (práticas teatrais) e do conhecimento pedagógico do conteúdo (como ensinar teatro) ficaram evidentes. Isso sugere uma reflexão sobre sua prática e a identificação de que, para ensinar, é necessário conhecer o conteúdo e as metodologias daquilo que será ensinado.

As crianças aceitaram bem as atividades propostas e participaram de maneira satisfatória a maior parte do tempo, porém, é difícil avaliar o grau de aprendizado ocorrido na área teatral justamente pela falta de técnica para isso. As crianças não apresentavam uma defasagem para esse tipo de aprendizado porque trata-se de uma temática nova para elas. Demonstraram interesse de maneira geral, mas não estou certa de que estavam cientes, de alguma forma, de que as atividades não se tratavam de brincadeiras, mas sim de um trabalho teatral. [...] Apreciei muito trabalhar o tema, mas se tivesse que realizar a mesma EEA buscaria um conhecimento mais aperfeiçoado do tema e, se tivesse a oportunidade e tempo hábil para isso, certamente abraçaria o projeto (L.6, atividade 3.2 Avaliação da EEA, 08/11/2012).

Ao ser questionada sobre como o planejamento da EEA foi desenvolvido, ela indicou que, apesar de a justificativa para delimitação da EEA contemplar a necessidade de movimentação das crianças e de aproximação às práticas teatrais, a escolha pela temática foi feita pela PE. diante da necessidade de colocar em prática o conteúdo “práticas teatrais”, uma exigência curricular. Os limites encontrados, segundo ela, referem-se à ausência de materiais teóricos sobre a temática, pois a leitura do material disponível sobre a temática na rede municipal não se mostrou suficiente, o que implicou uma abordagem possivelmente superficial. Destacou, entretanto, que as questões relativas à discussão sobre as propostas de intervenção pedagógica e aos objetivos foram realizadas.

A escolha da temática partiu basicamente da mentora, o que não poderia ser diferente uma vez que ela é a conhecedora das necessidades das crianças. O tema, contudo, não se tratava de uma defasagem de aprendizado ou uma necessidade específica no currículo, mas sim da implementação de um conteúdo inédito. [...] A professora estava realizando cursos de extensão, sendo que práticas teatrais era um deles, desejando assim aplicar esse conteúdo na

classe. Quanto ao planejamento, se deu de forma um pouco superficial pela ausência de materiais teóricos relacionados ao tema, mas as atividades e os objetivos foram discutidos (L.6, atividade 3.2 Avaliação da EEA, 08/11/2012).

Considerando os objetivos elencados para a EEA, L.6 indicou que alguns foram atingidos, mas outros não. As possíveis justificativas para essa questão devem-se, basicamente, à

falta de técnica teatral mais apurada de mentora e licencianda para a união de práticas teatrais e educação infantil, e também o fato de as atividades serem aplicadas uma única vez. Com relação à primeira, embora a proposta de iniciação de práticas teatrais fosse justamente fugir do teatro tradicional que exige ensaio, decorar falas, figurino, etc., um conhecimento mais profundo sobre técnicas das artes cênicas poderia ter iluminado algumas ideias de maneira mais produtiva. Com relação às atividades, em cada uma das quatro aplicações que ocorreram, os objetivos eram diferentes. Para um desenvolvimento mais efetivo seria necessário um projeto em longo prazo com atividades sistemáticas, talvez focando um único aspecto do tema, como por exemplo a exploração da linguagem corporal (L.6, atividade 3.2 Avaliação da EEA, 08/11/2012).

Em relação à atuação da mentora, especificamente, L.6 indicou que apesar da limitação decorrente do momento vivido por PE.5, que implicou pouco apoio e orientação na elaboração de tarefas que exigiam um trabalho colaborativo, a experiência e a bagagem teórica de PE.5 contribuíram para que ela, L.6, compreendesse elementos importantes do trabalho do professor, por exemplo, lidar com a frustração diante do fracasso de uma atividade proposta.

[...] senti falta de uma participação mais efetiva nas tarefas conjuntas do projeto e no planejamento das atividades e, ainda, dificuldade de comunicação em alguns momentos. Contudo, é uma pessoa que possui uma boa carga teórica e repassava conceitos importantes muitas vezes durante as inserções, não necessariamente relacionadas à temática. Durante a realização das atividades não posso pontuar a validade dessas orientações, mas após a realização da atividade, a mentora comentava alguns aspectos que julgo importantes, relacionados ao que ocorreu bem ou mal durante a aplicação, como por exemplo, entender que nem sempre nossas expectativas com relação a uma atividade são atingidas, o que não significa que elas não tenham sido construtivas para as crianças (L.6, atividade 3.2 Avaliação da EEA, 08/11/2012).

Ao refletir sobre sua própria atuação ao longo do Projeto 3º Espaço, L.6 ressaltou como importante a aproximação junto às crianças. Dentre as dificuldades durante as inserções, ela elencou: discernimento dos momentos em que deveria intervir

junto às crianças e qual a profundidade dessa intervenção e, ainda, a dificuldade para conciliar pontos de vista dissonantes, sobretudo em relação a algumas ações da mentora.

Talvez essa tenha sido minha última inserção presencial nesse projeto porque as crianças só terão aula até segunda feira, quando ocorrerá a festa de encerramento. A partir de então estarão em férias, sendo assim, poucas crianças frequentarão a escola. Realizamos a última atividade do projeto: construção de cenário. [...] Novamente todas as crianças participaram da atividade de maneira mais satisfatória que nas anteriores. Conseguiram organizar os materiais bagunçados, não da forma como eu esperava (sala, quarto, cozinha), mas com organização. No final a professora disse para deixar eles brincarem no cenário montado por algum tempo. Voltei para casa com um sentimento de como o projeto poderia ter sido melhor. Nas duas últimas atividades as crianças corresponderam bem às expectativas, mas, apesar das dificuldades durante todo o processo, foi bom estar com eles durante todas essas inserções e acompanhar o dia a dia de uma classe com suas dificuldades e sucessos. PE.5 conseguiu remoção para outra escola e não trabalhará mais nessa unidade no ano de 2013 (L.6, diário reflexivo, 06/12/12).

A síntese dos conhecimentos inerentes à docência foi sistematizada no Quadro 5.2. Nem todos os conhecimentos listados foram explorados durante o projeto. Alguns foram revelados pela diáde como necessidades formativas para bem atuar na profissão, as quais nem sempre sentiam dominar. Para uma melhor compreensão do quadro, utilizaram-se as siglas CIE para *conhecimento identificado e explorado* durante o projeto e NF para aquele conhecimento que foi identificado como uma *necessidade formativa* para a atuação docente, em decorrência das análises dos dados, mas não exatamente desenvolvida durante a formação. Assume-se, conforme já abordado em momentos anteriores, que as necessidades formativas das professoras se vinculam aos desejos, carências ou deficiências identificadas pelas participantes, configurando-se como autopercepções individuais (GARCIA, 1999) ou mapeadas/percebidas pelas pesquisadoras-formadoras durante a pesquisa-intervenção.

Conhecimentos docentes – Díade A	PE.5	L.6	Tipos de conhecimento a partir da base de conhecimentos proposta por Shulman (1987)
1. sobre o contexto de trabalho futuro sob a perspectiva da docência – organização espacial, curricular, de turnos e rotinas	CIE	CIE	Conhecimento pedagógico geral
2. sobre as características da faixa etária	NF	NF	Conhecimento pedagógico geral
3. sobre as posturas assumidas em resposta ao comportamento “agitado” das crianças	NF	CIE	Conhecimento pedagógico geral
4. sobre a influência do espaço e do tempo na dinâmica das atividades	NF	CIE	Conhecimento pedagógico geral
5. sobre a necessidade de ações intencionais e dirigidas para a promoção de aprendizagens significativas	NF	CIE	Conhecimento pedagógico geral
6. sobre a diferença entre ser autoridade sem ser autoritária	CIE	CIE	Conhecimento pedagógico geral
7. sobre o significado da autonomia na Educação Infantil	NF	NF	Conhecimento pedagógico geral
8. sobre os desafios da implementação de uma proposta curricular	NF	NF	Conhecimento pedagógico geral
9. sobre a necessidade de reflexão sobre a prática	CIE	CIE	Conhecimento pedagógico geral
10. sobre suas próprias limitações e dificuldades (teóricas, interpessoais etc.)	NF	CIE	Não se aplica
11. sobre a compreensão de que a formação continuada é um processo de autoformação	NF	CIE	Não se aplica
12. sobre a articulação da teoria e da prática	NF	NF	Conhecimento pedagógico geral
13. sobre habilidades necessárias para lidar com alguém que não partilha dos mesmos ideais	NF	NF	Não se aplica
14. sobre como lidar com a frustração quando uma intervenção pedagógica não corresponde ao que foi planejado	NF	CIE	Não se aplica
15. sobre o conteúdo específico (práticas teatrais)	NF	NF	Conhecimento do conteúdo específico
16. sobre como desenvolver práticas teatrais	NF	NF	Conhecimento pedagógico do conteúdo
17. sobre quando e como intervir junto às crianças	CIE	CIE	Conhecimento pedagógico geral

Quadro 5.2 Conhecimentos decorrentes do processo formativo – díade A.

Fonte: elaboração própria.

As análises apresentadas a partir das narrativas produzidas pela díade A em diferentes momentos, em interações virtuais e presenciais, com a mediação on-line da pesquisadora-formadora, sugerem que ocorreu um processo formativo. Dos 17 conhecimentos docentes declarados pela díade ou identificados em decorrência das análises, 11 referem-se ao conhecimento pedagógico geral, um ao conhecimento pedagógico do conteúdo³⁰ e um ao conhecimento específico do conteúdo. Além dos conhecimentos mapeados/identificados, outros quatro poderiam até ser inscritos na categoria conhecimento pedagógico geral, mas por tratarem de temáticas vinculadas mais às questões interpessoais, envolvendo o perfil da díade e o modo como assumiram ou não o Projeto *3º Espaço* como um processo de autoformação, optou-se por mantê-los à margem de tais categorias, mas sugerindo que há uma estreita relação entre, por exemplo, o domínio do conteúdo específico com as escolhas metodológicas e, conseqüentemente, ao conhecimento listado como 14 no quadro acima (sobre como lidar com a frustração quando uma intervenção pedagógica não corresponde ao que foi planejado).

Dos 11 conhecimentos relacionados ao domínio do conhecimento pedagógico geral elencados por L.6, sete deles se caracterizam como conhecimentos identificados e explorados durante o desenvolvimento do projeto. Os outros quatro configuram-se como necessidades formativas não contempladas. Os conhecimentos pedagógico do conteúdo e do conteúdo específico foram classificados, igualmente, como necessidades formativas. Apesar das intervenções pontuais, feitas pela pesquisadora-formadora, por se tratar de uma necessidade formativa também da mentora, essas intervenções se mostraram insuficientes. A força de suas crenças e as influências negativas de seu contexto de atuação eram mais fortes. O caso de PE.5 é um nítido exemplo de que a parceria precisaria ter sido firmada com a escola toda, e não somente com ela. As questões trazidas por ela são de ordem maior, e uma formação, mesmo que situada, não consegue lidar com tamanhas demandas. Em relação aos conhecimentos que não estão elencados diretamente na base de conhecimento para o ensino proposta por Shulman (1987) e que respaldam as análises, apenas um deles, o conhecimento 13 (sobre

³⁰ Ao mencionar o conhecimento pedagógico do conteúdo, pauta-se nos relatos apresentados pelas próprias participantes. Elas indicaram dificuldades para colocar em prática suas propostas, sobretudo por não dominarem as “práticas teatrais”. São considerados, exclusivamente, os dados narrados e ressalta-se que não foram feitas inserções presenciais pelas pesquisadoras-formadoras.

habilidades necessárias para lidar com alguém que não partilha dos mesmos ideais), foi identificado como uma necessidade formativa. Assim, pode-se dizer que as necessidades formativas de L.6 eram:

1. conhecer as características da faixa etária;
2. clarificar o significado da autonomia na Educação Infantil;
3. lidar com os desafios da implementação de uma proposta curricular;
4. estabelecer a articulação da teoria e da prática;
5. desenvolver habilidades necessárias para lidar com alguém que não partilha dos mesmos ideais;
6. dominar o conteúdo específico (práticas teatrais);
7. saber ensinar o conteúdo específico (práticas teatrais).

O caso de PE.5 é proporcionalmente inverso ao de L.6, descrito no parágrafo anterior. Para PE.5, sete dos 11 conhecimentos vinculados ao conhecimento pedagógico geral foram elencados como necessidades formativas. De modo idêntico ao de L.6, a falta de domínio do conhecimento do conteúdo específico e do conhecimento pedagógico do conteúdo ganhou destaque. Isso sugere uma situação alarmante, afinal, como ensinar o que não se domina? As análises sugerem que, apesar de sua atuação em experiências formativas anteriores, possivelmente PE.5, neste momento, não conseguiu colocar em prática elementos que possa ter desenvolvido em relação a sua identidade de formadora (RINALDI, 2009). Ela estava focada em seus próprios dilemas como professora. Dentre os quatro conhecimentos vinculados ao modo como as participantes assumiram seus processos formativos e como lidaram com questões interpessoais, todos foram identificados como necessidades formativas sob as quais PE.5 deve se debruçar em oportunidades futuras. Assim, dentre as necessidades formativas de PE.5 declaradas/mapeadas, estavam:

1. conhecer as características da faixa etária;
2. adequar as posturas assumidas em resposta ao comportamento “agitado” das crianças;
3. conhecer a influência do espaço e do tempo na dinâmica das atividades;
4. perceber a necessidade de ações intencionais e dirigidas para a promoção de aprendizagens significativas;
5. compreender o significado da autonomia na Educação Infantil;
6. enfrentar os desafios da implementação de uma proposta curricular;

7. identificar suas próprias limitações e dificuldades (teóricas, interpessoais etc.);
8. identificar que a formação continuada é um processo de autoformação;
9. estabelecer a articulação da teoria e da prática;
10. desenvolver habilidades necessárias para lidar com alguém que não partilha dos mesmos ideais;
11. saber como lidar com a frustração quando uma intervenção pedagógica não corresponde ao que foi planejado;
12. dominar o conteúdo específico (práticas teatrais);
13. saber como ensinar práticas teatrais.

Como se pode observar, as necessidades formativas que ela tinha não foram identificadas e/ou superadas em momentos de formação continuada ou em serviço, mesmo atuando há 10 anos na profissão. Algumas delas, inclusive, são comumente associadas aos professores iniciantes, como é o caso de saber como lidar com a frustração quando uma intervenção pedagógica não corresponde ao que foi planejado, ou estabelecer a relação entre teoria e prática. A situação apresentada indicou como emergencial uma intervenção mais focada no desenvolvimento profissional de PE.5 e de tantas outras professoras que, como ela, são corresponsáveis pela formação de futuros professores, sejam em ocasiões como a descrita aqui ou nas diversas experiências decorrentes dos estágios supervisionados. A pergunta que se coloca é se esta é uma questão inerente ao contexto de atuação de PE.5 e às situações de ordem pessoal vividas por ela, ou à Educação Infantil de modo mais amplo? Essa questão será retomada futuramente, pois foram realizadas outras intervenções nesse mesmo nível de ensino e as análises dessas intervenções ampliarão a discussão sobre aprender e ensinar na Educação Infantil.

5.3 Díade B: o domínio do conteúdo específico em questão – é possível ensinar o que não se sabe?

As análises referentes à díade B tomam como objeto de trabalho a identificação da aprendizagem e do desenvolvimento profissional de uma professora experiente que atuou como mentora – PE.6 – e de uma licencianda – L.8. A seguir são, brevemente,

retomados os percursos de vida e formação da díade B e o contexto em que se deu a inserção.

A licencianda, L.8, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, possui graduação em Administração de Empresas, e suas experiências com a escola até o momento em que iniciou no Projeto 3º Espaço se deram, exclusivamente, como discente. Em uma das primeiras atividades virtuais realizadas, um “Fórum de apresentação”, ela relata que a maior motivação para cursar a Pedagogia se deve ao fato de gostar muito de crianças. Quando questionada em relação ao que esperava sobre a docência nesse nível de ensino, ela enfatiza a necessidade de o professor gostar do que faz e estar disposto a se dedicar muito. L.8 demonstrou estar muito animada por participar do programa e, mesmo ciente de que poderia enfrentar algumas dificuldades, mostrou-se disposta a aprender, como se pode ver no relato abaixo.

Bom dia colegas, estou muito feliz em participar desse projeto, pois sei que através dele irei conquistar muitas coisas novas. Meu nome é L.8 e sou de Jales, interior de São Paulo, concluí no ano de 2000 a faculdade de Administração de Empresas aqui mesmo na minha cidade e, desde então, trabalho nessa área, mas sempre tive muita vontade de iniciar um curso na área da educação, realizando agora. Gosto muito de crianças e acredito que irei me sair muito bem nessa nova caminhada. Imagino que esse trabalho não seja muito fácil, pois lidar com crianças exige muita dedicação e, acima de tudo, tem que realmente gostar do que faz e fazer com amor. Estou muito confiante e certa de que irei dar o máximo de mim para conseguir trabalhar com muito carinho. Dificuldades, sei que são muitas, mas vou me esforçar o máximo para enfrentá-las e saber resolver toda e qualquer situação que ocorra com o maior carinho. Estou muito ansiosa em começar nosso trabalho (L.8, Fórum de apresentação, 24/04/12).

A mentora, denominada PE.6, é formada em Magistério, Letras, Pedagogia e possui Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e em Educação Especial e Inclusiva. Atua há 10 anos como professora e, na ocasião do programa, era responsável por uma turma de cinco anos de idade. Relata estar habituada a trabalhar com planejamentos bimestrais e que tem como prática a realização de registros diários. Quando questionada sobre os dilemas que enfrenta em seu dia a dia de trabalho, ela cita: indisciplina; falta de apoio dos pais; situação econômica e sociocultural das crianças, como se pode ver em seu relato.

*Este ano estou lecionando para crianças da pré-escola, segunda etapa (cinco anos) [...].
Trabalho em duas escolas bem próximas a minha casa, porém com realidades muito diferentes.*

Na escola que leciono no período da manhã, tenho 26 crianças, uma realidade socioeconômica bem precária e difícil, as crianças são mais custosas a aprender, têm um comportamento muito difícil, respeitando pouco as regras e limites propostos [...].

Sinto que a maior dificuldade em sala hoje é a indisciplina, a falta de apoio dos pais, o quadro sociocultural e econômico tão deteriorado e precário destas crianças (PE.6, Fórum de apresentação, 24/04/12).

O contexto de inserção da licencianda dá-se na escola em que a mentora atua no período da manhã onde, segundo relatos da mentora, as crianças estão em situação precária e aprendem de modo mais lento. A apresentação desse contexto é importante, na medida em que auxilia a leitura dos registros feitos nos diários pelas participantes, a compreensão da EEA proposta por elas e a identificação das necessidades formativas para a atuação nesse contexto e, possivelmente, nesse nível de ensino – considerando as análises trazidas anteriormente, referentes à díade A.

A parceria firmada aqui entre L.8 e PE.6 revelou-se como um trabalho de essência colaborativa. As duas participantes demonstraram bom entrosamento desde a primeira inserção, e os elementos que aparentam ter sido decisivos para o sucesso do trabalho desenvolvido por elas, mesmo diante de alguns percalços, são: o empenho de L.8, a postura de coformadora assumida por PE.6 e a abertura de ambas para aprender e aceitar os desafios propostos pela equipe de formação. Os relatos iniciais de PE.6 ilustram tais afirmações.

Hoje foi a apresentação da licencianda. Em um primeiro momento me apresentei, mostrei toda a escola, apresentei-a à diretora e coordenadora. Expliquei sobre a proposta pedagógica, apresentei algumas crianças que já estavam na escola.

Acredito que houve um grande entrosamento entre nós. Estou otimista e ansiosa.

Senti-me feliz ao recepcionar minha licencianda, observei nela muito entusiasmo e disposição, uma sede enorme em aprender.

Viver este momento pra mim é muito gratificante, me sinto corresponsável na formação desta licencianda, pois vivi a prática durante o meu período de Cefam e sei o quanto esta fez a diferença em minha vida (PE.6, diário reflexivo, 20/06/12 e 09/07/12).

PE.6 sentia-se responsável por uma formação “na prática” e tomou como exemplo o quanto essa experiência de inserção na profissão foi importante para ela mesma, colocando-se no lugar da licencianda. A preocupação de PE.6 em acolhê-la e garantir a ela a participação nas várias atividades que permeiam o trabalho docente ficou evidente quando, durante o período de recesso escolar, PE.6 convidou L.8 para participar do planejamento do segundo semestre, momento em que houve uma atividade formativa, promovida pela coordenação/direção da escola, e uma discussão com as

demais professoras das classes da 2ª etapa (5 anos) sobre as atividades que seriam desenvolvidas naquele semestre. O relato de L.8 indica como foram esses momentos.

Olá, pesquisadora-formadora, hoje fui participar do segundo dia de planejamento na escola. Iniciou-se às 8h, com a mensagem “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”; após, a diretora passou alguns recados sobre as responsabilidades dos professores dentro de sala de aula, dizendo que o professor não pode de forma alguma se ausentar da sala e deixar as crianças sozinhas. Foi discutido também sobre as atividades a serem desenvolvidas nessa segunda etapa do ano, como “Olimpiada de Língua Portuguesa e o concurso de poesia” que irá ser realizada, dando ideias aos professores para preparem seus alunos para que possam participar da mesma. Falamos sobre a Lei Federal 12.604/2012 – Leishmaniose 6 a 10 de agosto –, como isso poderá ser trabalhado com as crianças, e também terá uma profissional dando uma pequena palestra às crianças. Foi falado também sobre a Lei Federal 10.639/2003 – História da África, onde a escola recebeu um material contendo um livro e um CD para que os professores possam trabalhar sobre isso com as crianças. Após essas discussões, os professores se reuniram para começar o planejamento das aulas, onde também participei do mesmo, e até me senti meio perdida ali no meio, é tudo muito novo, o professor tem uma responsabilidade e tanto. Sei que estou apenas começando, mas creio que vou gostar dessa nova experiência e, se puder, quero continuar nesse projeto os outros anos também, pois percebi que na prática tudo é diferente, e com esses projetos fica bem mais fácil de adquirir experiência para quando tivermos que realmente entrar na sala de aula como professor, já vamos estar preparados e saber como realmente será. Na quinta-feira inicio já em sala de aula. Abraços, L.8 (L.8, diário reflexivo, 31/07/12).

O relato de L.8 tocou em um elemento que, sob a perspectiva aqui assumida, se torna central: a prática docente é permeada por demandas que tomam tempo e exige do professor um bom planejamento para que possa, além de tratar daquilo que se configura como a essência de seu trabalho – ensinar (LUDKE; BOING, 2007) –, também atuar considerando elementos “externos” – influenciados por questões socioeconômicas do contexto de trabalho ou orientações curriculares de secretarias e da própria direção da escola, por exemplo. Em função disso, foi necessário resgatar com L.8 alguns conceitos teóricos abordados em uma atividade anterior, atividade 2.1 Compreendendo o trabalho docente – conceitos-chave, referente aos elementos centrais do trabalho docente. O feedback da pesquisadora-formadora caminhou no sentido de fazer com que L.8 refletisse sobre as vivências em contexto e os estudos proporcionados pelo Projeto 3º Espaço.

*Olá, L.8!
Que bom que participou das reuniões de planejamento!
Tenho certeza de que foram momentos de grandes aprendizados!*

[...] Em seus registros noto a preocupação em trazer tudo o que foi discutido nas reuniões e sinto que talvez você não esperasse essa quantidade de informações, não é mesmo?

Como você mesma diz, “o professor tem uma responsabilidade e tanto”. Gostaria de aproveitar a sua fala para conversarmos um pouco sobre esta responsabilidade. No texto da atividade anterior, vimos que o trabalho docente é permeado por muitos desafios e responsabilidades, mas que há nele algo que é essencial. O que você diria ser essencial no trabalho do professor? O que foi discutido pelas professoras no momento em que se reuniram para o planejamento das aulas? Seria interessante se pudesse detalhar um pouco mais este momento.

Vamos nos falando, tudo bem?

Abraços,

Pesquisadora-formadora A (Feedback, diário reflexivo, 31/07/12).

Após a intervenção da pesquisadora-formadora, L.8 retomou alguns dos momentos que passou na escola.

Olá, pesquisadora-formadora. Bom, digo que o trabalho do professor é de extrema responsabilidade, pois percebi que no planejamento que participei que elas se preocupam com os mínimos detalhes para que a compreensão da criança seja de forma clara e fácil. Por exemplo, discutiram sobre o que fazer para o dia dos pais, pois todas as crianças levam lembrancinhas para eles nesse dia. Uma disse que seria mais fácil fazer somente um cartão, já a outra achou melhor fazer uma lembrança também, mas algo que seria fácil de ser trabalhado, todas pensaram juntas e chegaram em um acordo, decidindo então fazer o cartão e um chaveiro de EVA com a letra do nome. As atividades também são discutidas, tendo a opinião de cada uma. Eu achava que o trabalho era feito individual, cada professor preparava sua aula, mas não, é feito em conjunto, achei isso muito legal. Como disse acima, amanhã estarei em sala de aula, e estou bem ansiosa pra isso. Abraços, L.8 (L.8, diário reflexivo, 01/07/12).

Apesar de a pesquisadora-formadora ter indicado a relação entre o texto explorado em uma atividade anterior à inserção em contexto escolar com o papel do professor em atuação, L.8, focada na descrição de suas vivências, deixou passar esse detalhe. Por outro lado, ela percebeu a riqueza do trabalho colaborativo entre as professoras que atuavam com a mesma faixa etária e indicou que a participação no Projeto 3º Espaço pudesse atuar para o rompimento de algumas concepções cristalizadas no modelo de professor construído por ela. O fato de ela ter tido uma experiência de elaboração coletiva de planejamento poderá lhe dar forças para romper com práticas individualizadas que, possivelmente, cruzarão o seu caminho, pois ela identificou essa ação colaborativa como algo extremamente positivo.

Sobre este aspecto, em especial, adquire importância a influência positiva das ações e dos comportamentos de PE.6. As análises indicam que ela possuía uma série de

características que, teoricamente, são atribuídas ao “bom mentor” (BORKO, 1986). Dentre elas, destacam-se: 1. preocupação em orientar e acolher, inclusive emocionalmente, a futura professora; 2. domínio de habilidades para o manejo de sala, o controle da disciplina, boa comunicação com seus colegas de profissão; 3. habilidade para planejar e organizar a inserção do professor iniciante com sensibilidade às suas necessidades, flexibilidade e paciência. Os relatos de L.8 endossam tal afirmação.

[...] como não tenho experiência nenhuma em sala de aula (educação), posso dizer que já me espelhei na professora PE.6. Ela é muito criativa em suas atividades, vai além do somente ensinar, ela participa junto com as crianças das atividades, ela sabe ouvir a opinião das crianças, apesar de pequenos, mas já têm sua opinião sobre as coisas. Gosto muito quando ela reúne a turma no fundo da sala de aula para contar histórias, pois ela não somente lê a história, mas sim faz gestos, sons, e percebo que isso chama a atenção das crianças. Apesar de ser meu primeiro ano e perceber que realmente é muito difícil comandar uma sala de aula, acho que não teria pessoa melhor para começar a aprender do que PE.6. Estou me sentindo bem à vontade na sala e percebo que as crianças gostam da minha presença. Em cada atividade há um novo aprendizado. Quero conseguir, se puder, estar nesse projeto no próximo ano também, pois somente na prática é que realmente vamos aprender como se portar diante das crianças na escola.
Abraços, L.8 (L.8, diário reflexivo, 16/11/2012).

Passado esse primeiro contato com a mentora e suas colegas de trabalho, com o delineamento e a discussão coletiva sobre o planejamento, L.8 finalmente realiza sua primeira inserção em sala de aula. Os relatos desse primeiro contato com o universo infantil sugerem uma série de concepções e práticas em geral associadas aos processos de ensinar e aprender na Educação Infantil.

Oi, pesquisadora-formadora, tudo bem? Iniciei hoje a inserção em sala de aula. Como foi o primeiro dia, fiquei meio perdida, só observando a aula da professora, fazendo anotações, mas ela me deixou à vontade para poder olhar as crianças realizando a atividade. O início da aula foi com uma oração, onde percebi que todas as crianças participam. Após iniciou as atividades com contagem, e pedia para a criança ir escrever o nome na lousa. Também foi feito o jogo da memória com números, onde quem acertava ganhava um prêmio, que era uma bala. A mentora me disse que as crianças já estão dominando bem as letras maiúsculas e de forma, então ela já está iniciando com as minúsculas cursivas, fazendo um jogo de bingo com elas para trabalhar essas letras. Algumas crianças já dominam bem a contagem dos números, outras se perdem e pulam a sequência, assim a professora trabalha individualmente com a criança. No intervalo, a agitação é total. Sempre a professora pede ajuda das crianças para a distribuição das atividades, pois eles não conseguem ficar sentados sem fazer nada, são bem agitados. Foi realizada uma atividade sobre as férias, onde tinha palavras para serem

completadas e desenhos para serem pintados. Algumas das crianças fizeram a atividade mais rápido e com capricho, já outros ainda se perdem nas palavras e demoraram um pouco mais. Com essas crianças, a atenção da professora é mais intensa. Por ser o primeiro dia em sala de aula, gostei bastante e vi também que a responsabilidade é realmente grande. A pessoa que resolve entrar na área tem que gostar mesmo, pois tem que ter muita paciência e compreensão, pois uns são mais adiantados que outros.
 Abraços, L.8 (L.8, diário reflexivo, 02/08/12).

O primeiro elemento a ser destacado é o número de atividades pedagógicas desenvolvidas em um único dia – atividades de contagem, jogo da memória com números, atividade sobre as férias envolvendo a escrita e a pintura de desenhos prontos. Os registros seguintes indicaram que esse número de atividades pedagógicas sistematizadas era frequente e prática cotidiana nesse contexto de inserção. Questionada pela pesquisadora-formadora acerca da frequência/quantidade dessas atividades, L.8 relatou que eram, realmente, muitas atividades, mas que, além dessas atividades, as crianças têm o dia de brincar no parque, o dia de trazer brinquedo de casa, o dia de participar da aula de informática (como se esta atividade fosse um momento livre, de brincadeira).

Em contraposição ao que indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013), os dados mostram que o trabalho envolvendo a linguagem escrita estava voltado ao processo de aquisição da escrita por meio da decodificação de fonemas e grafemas. As diretrizes são claras e sugerem que o trabalho nesta área seja vinculado à escrita como linguagem, como expressão e que “não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito” (BRASIL, 2013, p. 89).

Apesar de uma ênfase maior no trabalho pedagógico voltado à aquisição da língua escrita, L.8 e PE.6 optaram pelo desenvolvimento de uma EEA intitulada “Matemática através do trabalho com blocos lógicos”. O foco dessa EEA esteve no conteúdo “classificação”, vinculado à área de conhecimentos matemáticos. A justificativa pela escolha desse conteúdo por parte da díade estava essencialmente ligada à dificuldade de algumas crianças em compreender o conceito de classificação e identificar os atributos: cor, forma, tamanho e espessura.

Dentre os objetivos da “experiência de ensino e aprendizagem” listados pela díade estão:

- desenvolver estratégias de seriação, classificação e empilhamento dos blocos utilizando todas as peças;
- identificar cores;
- estabelecer relações (grande e pequeno; fino e grosso);
- conhecer as diversas formas geométricas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo).

Do mesmo modo que ocorreu na díade A, para o acompanhamento processual da EEA, foi proposta uma atividade de sistematização coletiva no AVA do Projeto 3º Espaço, viabilizada pela ferramenta wiki. Essa ferramenta permitiu à pesquisadora-formadora a realização de intervenções praticamente em tempo real, criando a possibilidade de, a partir do levantamento de questões sobre os relatos produzidos pelas duplas, complementar suas estratégias e estimular uma análise reflexiva sobre as ações em curso.

Em uma dessas intervenções, foi possível identificar que as participantes compreendiam como “classificação” as ações das crianças no sentido de cumprirem as comandas solicitadas por elas, como selecionar apenas as peças grandes, ou os quadrados, por exemplo. Assim, com o objetivo de fazê-las refletir sobre o conteúdo específico “classificação”, foi proposta uma estratégia na qual as próprias crianças criariam seus critérios de classificação. O excerto abaixo ilustra essa intervenção.

No dia combinado, convidei a licencianda para conduzir a EEA, ao seu lado, fui dando as coordenadas iniciais do que a mesma deveria fazer. Ela (licencianda) distribuiu as caixas de blocos lógicos, pediu às crianças para retirarem o material da caixa e permitiu que, durante um tempo curto, os alunos manuseassem livremente os sólidos geométricos. Fomos passando nos grupos, e a licencianda fazia um levantamento prévio do conhecimento dos alunos a respeito do material que manuseavam. “Como se chama esta forma geométrica?”, “Qual é mais fina?”, “Que cor é esta?”.

[...] As comandas que foram dadas aos alunos foram: separar as formas maiores e menores; separar por espessura (fina e grossa); separar por formas; empilhar por cores e, depois, por formas; contar quantos sólidos cada um tinha em cada cor [...].

Permitir ao aluno o manuseio, o toque, a comparação tátil foi de grande valia para que os resultados em relação ao aprendizado fosse um sucesso [...].

Em relação aos objetivos propostos durante a realização da EEA pudemos atingir plenamente os mesmos. A metodologia utilizada, oferecendo um material concreto, feito de madeira, que propiciasse ao aluno pegar, tocar, sentir, ver, perceber e fazer as comparações, seriações, executar contagens... classificações. Os agrupamentos (em duplas), o tempo de execução da atividade (aproximadamente uma hora), o espaço oferecido contribuíram para que fossem executadas

as ações com sucesso, conduzindo o aluno ao êxito em suas atividades (L.8 e PE.6, atividade colaborativa – Wiki, 18/10/12).

Intervenções da pesquisadora-formadora:

L.8 e PE.6,

[...] Quando trabalhamos a noção de classificação com as crianças, em sua maioria, sentimos que se elas conseguirem “obedecer” às ordens dadas estão, de fato, classificando os objetos. Atividades como estas são fundamentais, mas seria interessante incluir na rotina (caso isso ainda não seja feito) atividades em que as crianças criam os critérios de classificação, por exemplo: recortar livremente figuras de revistas e, em seguida, selecionar algumas delas, a partir de critérios elencados pelas próprias crianças (objetos de higiene, carros, bonecas etc.). É importante que as crianças façam o exercício de criar critérios de classificação. Isso dará a vocês a certeza de que compreenderam e generalizaram o conceito trabalhado, certo? [...]

Um grande abraço, pesquisadora-formadora A (Atividade colaborativa – Wiki, 18/10/12).

Apesar de sinalizar ter ficado curiosa para ver como as crianças se sairiam na atividade proposta pela pesquisadora, PE.6 relatou que as crianças tiveram muita dificuldade em compreender o que deveria ser feito e criar critérios de classificação. Na realidade, o trecho a seguir indica possíveis equívocos, por parte inclusive da professora experiente, de como o conceito de classificação é construído pelas crianças, deixando sinais de que, para ela, o cumprimento das comandas indicam compreensão do conceito, baseando-se fortemente na concepção de que ensinar “por modelos” pode ser uma alternativa viável.

No momento que li a sugestão da pesquisadora-formadora, fiquei muito ansiosa para fazê-la em sala. Assim que a licencianda chegou conversamos sobre a proposta e decidimos aplicar. Fui conduzindo a turma, mas tive a licencianda sempre ao lado, colaborando com as intervenções junto aos alunos.

Notei grande dificuldade em muitos alunos em separar e classificar as figuras conforme algum critério de seleção.

Talvez seja uma atividade ainda complicada para eles fazerem sem mediação do professor nas escolhas de critérios.

Quando pedi que separassem em grupos conforme critérios estabelecidos por eles mesmos, observei que a maior parte dos alunos ficaram perdidos, encontraram critérios concretos, por exemplo, carros com carros, computadores com computadores e celulares com celulares. Estes foram os critérios. Por isso decidi ir mais além, pedindo para que eles identificassem os critérios estabelecidos para tal grupo e contribuíssem com mais figuras.

Desta forma eles tiveram mais transparência na atividade. Executaram com mais dinamismo e surtiu mais efeito o resultado.

Acredito que faremos esta mesma atividade mais uma vez. Ainda estaremos indicando os critérios para classificação, para, só depois, pedirmos para eles criarem os próprios critérios.

Precisamos construir o exemplo, ensinar o caminho, para só depois fazê-los caminhar sozinhos (PE.6, atividade colaborativa – Wiki, 23/10/12).

Em função desses relatos, teve-se um indicativo de que a compreensão de PE.6 sobre o conceito de classificação precisava ser explorada com maior profundidade. Para ela, os critérios precisavam ser mais complexos do que os criados pelas crianças, quando, na realidade, os critérios que criaram se mostraram plenamente satisfatórios considerando a faixa etária em que estão – 5 anos. Além disso, o excerto indicou que, para a professora experiente, as crianças precisavam de modelos e que responder adequadamente ao que foi proposto era a ferramenta de avaliação mais emblemática de que a atividade foi satisfatória.

Ao mesmo tempo, ela compreendia que as intervenções poderiam contribuir para que o aprendizado ocorresse de modo efetivo, mas demonstrou que esperava que isso ocorresse já no primeiro momento, na primeira intervenção. Em função de dados como esse, o projeto previu a construção de mais de uma EEA justamente para que o respeito ao tempo de aprender fosse evidenciado no processo. A postura de PE.6 na avaliação processual dessa EEA demonstrou que as crianças saberiam o que era classificar após muitas outras intervenções, e isso foi um ponto positivo, na medida em que um dos objetivos do projeto era, justamente, o de romper com padrões esperados de que o conteúdo ministrado implique conteúdo aprendido e que as professoras experientes participantes pudessem vivenciar momentos de reelaboração de estratégias para um mesmo conteúdo, buscando novos recursos e repensando suas práticas.

A partir do exposto, possíveis necessidades formativas da mentora podem ser sintetizadas em: 1. compreensão da noção de classificação; 2. entendimento de como ocorrem processos de ensino e aprendizagem nesse nível de ensino, no caso, a aprendizagem por modelos se perpetua em detrimento à construção do conhecimento pelas próprias crianças; e, por fim, 3. aspectos relacionados à avaliação na Educação Infantil, já que compreendia que o cumprimento da tarefa solicitada, no caso, a separação dos blocos lógicos a partir de alguns atributos, era suficiente para avaliar se o conceito de classificação foi de fato aprendido.

As análises das narrativas apresentadas permitem a compreensão de que, apesar de o referencial teórico (ZABALZA, 1998; RINALDI; CARDOSO, 2012a) enfatizar habilidades específicas para a docência na Educação Infantil envolvendo características pessoais, o que se observou foi que conhecimentos relativos ao domínio do conteúdo

específico e pedagógico do conteúdo não foram, possivelmente, contemplados na formação inicial e continuada ao longo do percurso formativo de PE.6. As fragilidades na compreensão de conteúdos específicos e de aspectos mais gerais da profissão docente, categorizados por Shulman (2005) como conhecimento pedagógico geral, por exemplo, clareza na definição de objetivos, recursos, estratégias metodológicas e critérios de avaliação, merecem atenção na medida em que são fundamentais para que processos de ensino e aprendizagem ocorram. Além disso, pode-se supor que PE.6 tenha domínio de tais conhecimentos, mas que a dificuldade esteve em apresentá-los adequadamente para seus alunos e para a licencianda que acompanhava seu trabalho.

Mesmo diante de tais fragilidades, é necessário destacar que o papel da professora experiente como mentora aparentou ter sido fundamental para que a licencianda se sentisse segura na realização da EEA. Além disso, os registros feitos por ambas em uma atividade individual de avaliação da EEA indicavam a preocupação de PE.6 em atuar como formadora da licencianda, assumindo a responsabilidade de orientá-la sempre que necessário, como se pode ver.

A mentora é muito segura no que faz. Desde o início me deixou muito à vontade para realizar a atividade, mas sempre do meu lado me indicando o que deveria fazer, como deveria proceder no caso de alguma criança específica (com mais dificuldade). Na primeira inserção estava muito insegura, mas ela conseguiu me tranquilizar, me deixando bem à vontade, pois como ela mesma me disse: “Eu sei o que você está sentindo, pois um dia eu estava no seu lugar sentindo a mesma coisa”. Essa frase fez com que eu iniciasse a atividade com mais tranquilidade (L.8, atividade de avaliação individual da EEA – Tarefa, 11/11/12).

Percebo o quanto o meu papel como mentora é necessário e importante, o quanto faz diferença o aluno que tem a oportunidade de ser assessorado e orientado em prática daquele licenciando que faz o estágio de qualquer jeito. Não senti dificuldades em assumir este papel, até acho interessante relatar isso; [...] Com a minha licencianda eu estou a todo momento trocando informações sobre os objetivos da atividade, mostrando as diversas estratégias que podemos utilizar quando deparados a uma dificuldade dos alunos, mantenho a licencianda sempre próxima de mim quando vou fazer intervenções junto aos alunos, isso é fundamental, pois é um aprendizado ímpar que só quem está na sala de aula no dia a dia pode oferecer (PE.6, atividade de avaliação individual da EEA – Tarefa, 22/11/12).

Certamente, o apoio afetivo, a escuta sensível e a confiança nas habilidades da licencianda por parte de sua mentora contribuíram para que L.8 pudesse se colocar em prática, consciente de suas possíveis dificuldades, mas considerando que as enfrentar

faz parte do processo de aprender a ensinar. Em avaliação individual sobre a EEA, ao ser questionada sobre como analisava sua participação na EEA realizada e se havia sentido alguma dificuldade ao assumir o papel de regente da classe, nomeando tais dificuldades, L.8 revelou que:

Minha participação, apesar da insegurança, acredito que foi boa. Não tinha noção nenhuma do que era comandar uma sala. Minha maior dificuldade foi a insegurança, pois estar assistindo a aula da professora como simples estagiária e de repente ocupar o seu lugar como regente da classe se tornou um desafio e tanto. Como disse acima, a mentora é muito companheira e soube entender as minhas dificuldades. Percebi que as crianças não sentem a obrigação de “obedecer” as ordens de outra que não seja a professora titular, e isso acaba tornando o trabalho mais difícil (L.8, atividade de avaliação individual da EEA – Tarefa, 11/11/12).

Considerando os relatos da licencianda nas atividades de planejamento e avaliação processual da EEA, podem ser destacados como possíveis necessidades formativas os seguintes aspectos: 1. dificuldade na definição clara dos objetivos propostos; 2. falta de domínio do conteúdo específico; 3. pouca compreensão em relação à avaliação neste contexto de ensino, como já foi abordado acima; 4. dificuldades envolvendo o manejo de classe; 5. aprendizagem de questões específicas do trabalho docente, por exemplo, elaborar um plano de intervenção sendo capaz de elencar justificativa pela escolha do conteúdo, metodologia utilizada, recursos e critérios de avaliação; e 6. superação da insegurança inicial diante da classe.

Na tentativa de elucidar os conhecimentos declarados pela dÍade ou mapeados pela pesquisadora-formadora a partir das análises dos dados e em consonância com o referencial teórico adotado, apresenta-se o Quadro 5.3.

Conhecimentos docentes – Díade B	PE.6	L.8	Tipos de conhecimento a partir da base de conhecimentos proposta por Shulman (1987)
1. sobre o contexto de trabalho futuro sob a perspectiva da docência – organização espacial, curricular, de turnos e rotinas	CIE ³¹	CIE	Conhecimento pedagógico geral
2. sobre as características da faixa etária	NF	NF	Conhecimento pedagógico geral
3. sobre a clareza dos objetivos delineados	NF	NF	Conhecimento pedagógico geral
4. sobre o modo como as crianças reagem diante de instruções que não são feitas pela professora regente – manejo de sala	---	CIE	Conhecimento pedagógico geral

³¹ CIE: conhecimento identificado e explorado; NF: necessidade formativa.

5. sobre estratégias avaliativas para este nível de ensino	NF	NF	Conhecimento pedagógico geral
6. sobre os desafios da implementação de uma proposta curricular	NF	NF	Conhecimento pedagógico geral
7. sobre a necessidade de reflexão sobre a prática	CIE	CIE	Conhecimento pedagógico geral
8. sobre suas próprias limitações e dificuldades (teóricas, interpessoais etc.)	--- ³²	CIE	Não se aplica
9. sobre a compreensão de que a formação continuada é um processo de autoformação	CIE	CIE	Não se aplica
10. sobre a articulação da teoria e da prática	CIE	CIE	Conhecimento pedagógico geral
11. sobre como planejar uma intervenção pedagógica: elencando objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e instrumentos avaliativos	CIE	NF	Conhecimento pedagógico geral
12. sobre como lidar com a frustração quando uma intervenção pedagógica não corresponde ao que foi planejado	CIE	NF	Não se aplica
13. sobre o conteúdo específico (classificação)	NF	NF	Conhecimento do conteúdo específico
14. sobre como ensinar o conceito de classificação	NF	NF	Conhecimento pedagógico do conteúdo
15. sobre quando e como intervir junto às crianças	---	CIE	Conhecimento pedagógico geral
16. sobre como coorientar, exercitar a escuta sensível e atuar como formadora de professores	CIE	---	Não se aplica
17. sobre a concepção de aprendizagem por modelos em detrimento à aprendizagem a partir da construção de conceitos pelas próprias crianças	NF	---	Conhecimento pedagógico geral
18. sobre como lidar com a insegurança inicial diante da classe	---	CIE	Conhecimento pedagógico geral
19. sobre o potencial formativo de registros reflexivos	NF	NF	Não se aplica

Quadro 5.3 Conhecimentos decorrentes do processo formativo – díade B.

Fonte: elaboração própria.

Entre os conhecimentos listados foi possível identificar que aparecem aqui elementos específicos da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da formadora, a exemplo disso o conhecimento 16 (sobre como coorientar, exercitar a

³² Dado inexistente: não mencionado nos relatos produzidos pela díade.

escuta sensível e atuar como formadora de professores). Por outro lado, não foi possível identificar uma preocupação, por parte de PE.6, com o potencial formativo da reflexão.

Durante as análises dos dados apresentados, observou-se que os registros da dÍade B são mais descritivos do que reflexivos quando comparados às narrativas produzidas pela dÍade A. Este dado corresponde ao que autores como Zeichner & Liston (apud MARCELO, 1992) indicam, a existência de níveis de reflexão. Esses níveis podem ser delimitados por registro de natureza técnica, prática ou reflexiva. Nos dois primeiros casos, as narrativas refletem observações e registros vinculados ao que ocorre em sala de aula e ao planejamento das intervenções pedagógicas. No último, considera, além de questões técnicas e práticas, dilemas éticos e políticos relativos à docência como profissão – uma questão pertinente a esse respeito está na motivação para relatar, descrever e refletir sobre situações cotidianas. Será que professoras que enfrentam desafios ou se encontram em momentos de diversificação na carreira escrevem mais e de modo mais reflexivo sobre a própria prática?

Não foi possível identificar discussões a esse respeito nos referenciais teóricos assumidos. No entanto, mais do que categorizar as reflexões advindas do processo formativo, é imprescindível a consideração de que a reflexão se caracteriza como oportunidade ímpar para o desenvolvimento profissional, na medida em que os participantes podem analisar criticamente suas próprias práticas e criar, aos poucos, seus próprios quadros referenciais, suas teorias pessoais sobre o ensino, a aprendizagem, os conteúdos, as metodologias, as necessidades de seus alunos e do contexto de atuação, por exemplo (REALI; REYES, 2009).

[...] o envolvimento de futuros professores (ou mesmo professores em exercício) em processos de análise – denominados de reflexão ou inquirição – implica o desenvolvimento não passivo e subserviente do papel de aluno ou de professor em face das situações vivenciadas. Implica a tomada de posição sobre “quais são as maneiras pelas quais posso ter controle de meu desenvolvimento profissional de modo a garantir que as atividades desenvolvidas nesse processo de formação supram efetivamente as minhas necessidades formativas como um profissional iniciante?”. A busca da direção de suas aprendizagens e de seu próprio desenvolvimento favorece de um lado a aprendizagem de seus alunos e de outro a sua própria, ou seja, a constante construção de sua profissionalidade (REALI; REYES, 2009, p. 20).

Apesar de serem identificadas diversas necessidades formativas na dÍade B, PE.6 e L.8 não se colocavam em questão. O foco, decididamente, não estava exatamente nelas, mas em garantir a aprendizagem das crianças. L.8 trouxe indicativos de dilemas,

sobretudo relacionados à insegurança e ao manejo de sala, comuns no início da carreira, mas seus registros são, quase sempre, descritivos. Foi a insistência da pesquisadora-formadora que, levantando questões sobre tais registros, fez com que, ao menos sob alguns aspectos, L.8 se posicionasse, fizesse uso do pensamento hipotético-dedutivo e se colocasse no lugar da professora.

Olá, L.8!

É muito bom saber que está animada com o trabalho na Educação Infantil! Como você destaca é um trabalho que exige responsabilidade, conhecimento e habilidades para lidar com situações imprevistas, não é mesmo?

L.8, você relatou uma série de atividades que foram feitas com as crianças na sua presença. Gostaria de saber o que você pensa sobre elas e também preciso saber com um pouco mais de detalhes como elas transcorreram. Para isso, vou lhe dar um exemplo, tudo bem?

Você cita a atividade com a letrinha “O”. Vamos lá! Como a atividade foi realizada? Quais foram as estratégias da professora? Quais são os objetivos dessa atividade? Você a julga importante? A mentora explica a você o que vai ser feito e como será feito? Você faria da mesma maneira que ela?

Ao relatar as próximas atividades, você poderá detalhar melhor aquela que mais lhe chamou a atenção, ou aquela em que teve mais dúvidas sobre os encaminhamentos feitos pela mentora, tudo bem?

Você relatou algumas atividades envolvendo o folclore e apresentou este tema como possível EEA. Já que o assunto está sendo trabalhado, sugiro que pense em um dos aspectos do folclore e procure relacioná-lo a algum conteúdo específico, como lendas e aquisição da língua escrita, por exemplo.

Até os próximos registros!

Abraços, pesquisadora-formadora A (Feedback, diário reflexivo, 22/08/12).

O início da aula hoje foi com músicas. A professora cantou algumas músicas com as crianças, como “O sapo não lava o pé, escravos de Jó”...; após iniciou a atividade de contagem, onde chamava um menino para contar quantos meninos tinha na sala e uma menina para contar quantas meninas tinha na sala, após a contagem, ela pedia para a criança ir na lousa e fazer risquinhos da quantidade que contou. Terminado essa atividade, iniciou-se o exercício de “par e ímpar”, onde o material utilizado para a atividade foi tampinhas de garrafa. O método de ensino foi formar pares fazendo o desenho na lousa, os números que formavam parzinhos ela explicava que era os números pares, os que não formavam elas explicava que era os ímpares (Do número 1 ao 9).

Terminado essa atividade começou o jogo do bingo com as letras cursivas minúsculas, também utilizando tampinhas de garrafa para a marcação.

Em seguida, trabalhou com palavra secreta, onde distribuía-se uma palavra para cada aluno, e eles não podiam ler a palavra para o colega, ela chamava um por um e soletrava as sílabas com o aluno para ele conseguir ler, se não conseguisse ela falava a palavra.

Também foi feita a atividade com blocos geométricos, onde eram separados por cores vermelho, amarelo e azul, e formas de triângulo, retângulo, quadrado e círculo. De início, ela pediu para que as crianças empilhassem separando por cores, não importando qual forma geométrica for, mas começando dos maiores para os menores, depois pediu para separar por formas, quadrado com quadrado, círculo com círculo, e assim sucessivamente. Muitas delas acataram à comanda da atividade, mas algumas tiveram dificuldades em realizar a separação das peças. Essa atividade achei muito interessante.

Por fim, distribuiu-se a atividade a ser feita que foi a letra R. Ela explicou para as crianças como realizar a atividade, através de uma historinha que ela criou ali no momento. “Conta que a letra R é magrinho, mas comeu muito e ficou com uma barriguinha, depois ficou velhinho e começou usar uma bengalinha”, as crianças se divertiram com a historinha, e acataram bem a atividade. Também achei essa explicação da atividade bem interessante, pois ela explica brincando.

Como você me questionou se faria da mesma forma que ela, te digo que com certeza sim, pois apesar de não ter experiência nenhuma acho esse método usado por ela muito atrativo.

Abraços, L.8 (L.8, diário reflexivo, 23/08/12).

Ainda em relação aos conhecimentos docentes elencados no Quadro 5.4, anteriormente, mais uma vez o que se tem é uma sobreposição de conhecimentos de cunho pedagógico geral. No entanto, repete-se a fragilidade frente ao domínio do conteúdo específico e ao domínio pedagógico do conteúdo. Um aspecto positivo foi a identificação, por parte de L.8 e de PE.6, de que a formação, na realidade, é um processo de autoformação. Ambas assumiram o desafio de (re)aprender e adotaram uma postura comprometida em relação ao Projeto *3º Espaço* e aos seus próprios processos formativos.

Esses dados sugerem ainda que, mesmo diante de duas professoras (PE.5 e PE.6) com grande experiência docente, necessidades formativas se mostraram presentes também para elas. Isso reforça o que o referencial teórico assumido (GARCIA, 1999; MIZUKAMI et al., 2002; COLE; KNOWLES, 1993) insiste em afirmar: que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, inacabado, que demanda abertura para continuar aprendendo e sensibilidade para identificar e lidar com suas próprias limitações, tentando sempre superá-las.

Por outro lado, caberia igualmente uma discussão sobre o que os cursos de licenciatura em Pedagogia ensinam sobre a docência na Educação Infantil. É sabido que, até mesmo em decorrência de outras demandas formativas e de tempo, os cursos priorizam conteúdos e metodologias voltadas ao Ensino Fundamental, de modo específico, aos Anos Iniciais. Desse modo, cabem algumas questões: 1. Os cursos de

formação inicial abordam conteúdos e metodologias específicas da Educação Infantil?; 2. Onde estão sendo formados os professores de Educação Infantil? Nos cursos de licenciatura ou nos contextos escolares, a partir de suas próprias vivências, já como docentes?; 3. As escolas oferecem suporte para que essas aprendizagens ocorram de modo colaborativo e formativo?; 4. O currículo da Educação Infantil é claro o suficiente para que se possa dizer o que deve ser ensinado nessa fase da escolarização?; 5. A universidade mostra-se solidária a tais necessidades e busca atuar de modo colaborativo com escolas desse nível de ensino?

Os dados apresentados indicam, no limite, práticas opostas em um mesmo nível de ensino – a Educação Infantil. Ambas são, no entanto, reveladoras de algo bastante comum e, não por acaso, frequente em tal cenário. De um lado, a brincadeira livre, solta, cuja intervenção do adulto responsável tem como objetivo, tão somente, evitar que as crianças se machuquem. De outro, uma prática do tipo “preparatória”, focada nos processos de aquisição da língua escrita e de conceitos matemáticos. Práticas concorrentes, mas igualmente destituídas daquilo que é a essência da Educação Infantil, o estabelecimento de vínculos, de trocas, de parcerias, de criatividade, de imaginação e de escuta sensível.

[...] estar com as crianças é disponibilizar-se a adentrar nos seus mundos, certamente atravessados pela cultura e pelo meio social mais amplo, mas que, no entanto, carregam uma especificidade que justamente está para ser conhecida no trabalho cotidiano. Como nos diz Loris Malaguzzi (1999, p. 61), “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas por meio das próprias crianças”. Não mais o conteúdo ou a atividade pedagógica situam-se no centro da discussão. Em primeiro plano aparecem meninos e meninas, mudando o ponto de vista da cena pedagógica: é preciso olhar e conhecer as crianças (OSTETTO, 2011, p. 156).

Tanto PE.5 quanto PE.6 relataram a questão da indisciplina como dilema cotidiano. No entanto, as análises das díades A e B sugerem que, nos dois contextos de intervenção, as crianças estão sujeitas aos planejamentos pouco flexíveis de suas professoras e, o que parece ser ainda mais agravante, às fragilidades relativas aos conhecimentos que elas possuem das características das faixas etárias com as quais atuam. Exemplos da superficialidade do conhecimento de PE.5 e PE.6 sobre o desenvolvimento infantil são identificados em frases recorrentes nos registros das duas díades, tais como: “Eles são muito agitados!”; “Eles não param quietos!”; “Eles não dividem seus brinquedos”.

As análises de Ostetto (2011) trazem grande contribuição para a linha de formação de professores, especialmente no contexto da Educação Infantil ao considerar que, para ensinar, professores precisam, antes de tudo, se conhecer. Para ouvirem suas crianças, precisam primeiro se ouvir, resgatar memórias, percursos, colocar-se em questão, refletir sobre suas práticas. Eles também foram silenciados quando crianças, influenciados fortemente por modelos pedagógicos preparatórios, que, possivelmente, inibiram e limitaram suas indagações, curiosidades e possibilidades de conhecer o mundo sob outras perspectivas.

[...] é preciso que o professor assuma uma postura profissional de observação, de registro e, conseqüentemente, de discussão e reflexão sobre os fazeres e modos de ser das crianças, bem como de sua própria prática pedagógica. Aí está implicada uma gama de aprendizagens: de maior atenção ao silêncio, ao movimento, ao gesto. Torna-se imperioso aguçar o ouvido e refinar o olhar para o reconhecimento das mensagens e indícios expressivos das crianças, bem como de suas produções, manifestações e preferências (OSTETTO, 2011, p. 165).

Em consonância com a necessidade de colocar-se em questão e se conhecer, a reflexão sobre a própria prática, por meio de registros em diários ou em narrativas de vida e formação, é um elemento potencialmente formativo. Além dos indicadores positivos da reflexão para a formação docente mencionados em capítulos anteriores, Ostetto (2011) sinaliza que, no contexto da Educação Infantil, se trata, essencialmente, de “cultivar a sensibilidade do olhar” e de recuperar sua “capacidade de brincar”.

5.4 Díade C: Aprender a ensinar e ensinar a ensinar – o encontro entre duas gerações de professoras experientes

A díade C, formada pela licencianda L.3 (26 anos), que já é graduada em Letras e atua, há 10 anos, como professora de inglês em escolas privadas de Educação Infantil, e pela professora experiente PE.3 (39 anos), que atua como professora há 14 anos, formada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Especial, Neuropedagogia e Psicanálise e em Gestão Escolar, trouxe novos indicativos para as análises. Apesar da diferença etária de quase 15 anos entre elas, experiências formativas e de atuação na profissão docente podem ter contribuído para que a licencianda não fosse vista como uma futura professora ou uma professora inexperiente – sobretudo por PE.3 –, fugindo, assim, do perfil geralmente atribuído ao futuro professor, como indicam as discussões

apresentadas nos capítulos 1 e 3 deste documento. Na realidade, para ela o desafio foi participar do projeto em um nível de ensino, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que até então lhe era estranho e pouco conhecido, e, sobre este aspecto, pode-se dizer que se trata do início da carreira em outro nível de ensino. Ambas sentiram-se motivadas a participar do Projeto *3º Espaço*, como sugerem suas narrativas nas atividades 1.1 Fórum de apresentação e 1.2 Fórum temático – o *3º Espaço*.

*Olá pessoal,
achei uma imagem que representa um pouco da minha rotina.*



Dou aulas de inglês para crianças de Educação Infantil. Gosto muito do meu trabalho, é cansativo, mas gratificante. Trabalhar com alfabetização também foi uma experiência a qual amei e gostaria de atuar como alfabetizadora depois de me formar.

Neste projeto que vamos começar, estou ansiosa para lidar com crianças do Fund I, descobrir as dificuldades que os alunos possam apresentar e descobrir como faremos para ajudá-los. Enfim, acredito que será um período de experiências novas, as quais muito acrescentarão para a nossa formação docente.

vamos que vamos...

abraços, L.3 (L.3, atividade 1.1 Fórum de apresentação, 23/04/12).

[...] Espero poder contribuir e também aprender muito nesse projeto, através de troca de informações, leituras, dicas e conhecer pessoas para construir uma nova amizade, já que no mundo da educação todos precisam se ajudar o tempo todo e ampliar seus conhecimentos. Esse é um novo percurso que começo a seguir junto com meus alunos e futuros licenciandos, o qual será cheio de surpresas e ótimas conquistas... bjs a todos.

PE.3 (PE.3, atividade 1.2 Fórum temático – o 3º Espaço, 20/05/12).

Nas atividades referentes à Fase 1 da intervenção, L.3 revelou alguns conceitos em relação ao trabalho docente que, aparentemente, indicavam pouca relação com a concepção de que a docência se configura como uma profissão aprendida ao longo da vida. Dentre os elementos apresentados por ela sobre o que envolvia/caracterizava o trabalho do professor, ela elenca: esforço, perseverança e paciência. Como se, para atuar na profissão, somente esses atributos fossem suficientes. No entanto, desde seus

primeiros registros no diário, buscou descrever o contexto e analisá-lo sob a perspectiva reflexiva, considerando o referencial teórico que lhe dava suporte.

Quando cheguei os alunos estavam terminando de copiar um texto da lousa, uma poesia acompanhada de três questões de interpretação de texto. Fiquei observando as crianças, alguns garotos estavam bem dispersos, andando pela sala. A turma estava bem agitada, pois tinham acabado de chegar do intervalo. A professora esperou que todos terminassem a tarefa e iniciou uma leitura coletiva da poesia, na qual cada criança tinha de ler um verso desta. Esse momento foi interessante para mim, pois pude perceber o nível de leitura da turma, o qual me pareceu muito bom, pois a maioria dos alunos realizou uma leitura fluente, sem grandes dificuldades. Algumas crianças não conseguiram ler, acho que quatro ou cinco crianças, as que estavam sentadas nas primeiras carteiras da sala. A professora leu junto com essas crianças e depois, ao comentar sobre elas, me explicou que há um grupo na sala que apresenta uma grande defasagem na alfabetização, mas que mesmo assim ela os faz participar da aula. Ela também realiza um trabalho de apoio ou reforço com esse grupo, dentro mesmo da aula. Esses alunos então têm acesso ao conteúdo de 3º ano como os demais alunos e recebem uma atenção especial da professora. Eles têm um caderno de reforço, no qual desenvolvem atividades de leitura e escrita.

Na última aula as crianças tiveram aula de Artes. Nesse momento, tive a oportunidade de conversar com a professora, que me mostrou toda a escola e sentou-se comigo para falar sobre sua prática, seus desafios. Assim pudemos pensar num tema, objeto de investigação do projeto. PE.3 sugeriu que eu dê atenção a esse grupo com dificuldade de aprendizagem, mas também acompanhe os outros alunos. Assim, enquanto eu estiver com o grupo, ela estará mais direcionada ao restante da turma. Em outros momentos, ela poderá ficar com o grupo, enquanto eu me direciono ao restante da turma. Achei bem interessante essa proposta, pois assim terei uma visão ampla de todo o desenvolvimento da turma. Perguntei quem são as crianças que precisam de um direcionamento, ela citou seus nomes e contou um pouco da história de cada um. São: Letícia, Lais, Karina, João, Robert, Daniele, Diogo e Isabele. Sugeri que na quinta-feira eu realize com esses alunos uma sondagem diagnóstica de escrita e leitura (L.3, diário reflexivo, 01/08/12).

O relato de L.3 sugere que a parceria se revelou, portanto, como um encontro entre duas professoras experientes, com suporte teórico para suas intervenções pedagógicas e com grande potencial para o estabelecimento de relação entre teoria e prática, compreendida como dependentes da subjetividade das participantes e tomada como práxis (GAMBOA, 2003; PIMENTA; LIMA, 2012). L.3, em função da licenciatura em Letras, aparentava dominar o conteúdo específico desenvolvido por elas na EEA – alfabetização. Ela interpretou a situação vivida em contexto, elaborou hipóteses e sugeriu uma avaliação diagnóstica para identificar as fases de aquisição da escrita em que as crianças estão. Já PE.3, por conta também de sua formação específica

para atuação com crianças portadoras de necessidades especiais, aliada à vasta experiência docente, conseguiu atuar de modo a oferecer à L.3 o suporte necessário para que colocassem em prática as atividades delineadas no planejamento da EEA. As primeiras inserções de L.3 em contexto escolar foram marcadas por um clima de acolhimento e de reconhecimento desse ambiente. Desde o primeiro momento, PE.3 procurou apresentar à L.3 os projetos desenvolvidos pela escola, como evidencia o relato abaixo.

É sempre bom falar com PE.3, ela passa tranquilidade e confiança. Ela me contou que os alunos perguntaram quando eu vou voltar lá. Não vejo a hora de conhecer melhor os alunos, saber de suas histórias, dificuldades e habilidades. Durante a conversa com a professora, aproveitei para perguntar sobre os projetos da escola. Ela me contou que o maior projeto da escola recebe o nome de “Viver e conviver” e foi elaborado devido aos casos de indisciplina, falta de apoio dos pais, que são características marcantes da escola. É um projeto que busca uma proximidade da escola com a família dos alunos, e cada classe é responsável por um tema. A sala da PE.3, o 3º B, trabalha com o tema da inclusão. Não tivemos muito tempo para detalhar mais a conversa, pois logo o sinal bateu e PE.3 teve de ir buscar as crianças (L.3, diário reflexivo, 21/06/12).

Além de elencar aspectos que evidenciavam a relação de parceria estabelecida, os relatos indicavam empatia e uma relação baseada no comprometimento com as aprendizagens das crianças. A atuação da direção da escola parecia contemplar as necessidades das turmas e de suas professoras. A criação de um projeto para lidar com a indisciplina é um claro exemplo disso. A direção do contexto de inserção da díade C possivelmente atuava de modo a assegurar um espaço formativo para seus professores na própria escola, na medida em que respeitava suas necessidades e planejava intervenções que contemplavam a escola toda. O papel da escola como espaço formativo e que concentra a essência do trabalho do professor vem sendo evidenciado ao longo de todo o trabalho. A prática docente, justamente por ser uma ação situada, é influenciada por vários fatores desse contexto (o ambiente, o clima de trabalho, as relações interpessoais, as demandas dos alunos e da comunidade, o currículo escolar, entre outros). Ao tratar especificamente do papel da gestão escolar, Abdala (2004) indica que

a gestão escolar existe para dar vida ao projeto político-pedagógico da escola. É a gestão que organiza a escola e cria condições para sua transformação, o que inclui criar, também, oportunidade para que o

professor (re)construa coletivamente seus saberes e se reconheça como profissional (ABDALA, 2004, p. 166, tradução nossa).³³

Os relatos das três professoras experientes não revelaram claramente que suas escolas assumam tal perspectiva. No entanto, as análises deixavam evidentes os efeitos decorrentes da ausência de um clima de trabalho produtivo e de relações interpessoais favoráveis com os pares e com a direção nos processos de ensino e aprendizagem, como é o caso de PE.5, mentora atuante na díade A, por exemplo.

Inseridas em um contexto escolar aparentemente favorável, as primeiras impressões de PE.3 em relação a L.3 são igualmente positivas. Ela destaca o compromisso da licencianda, sua preocupação em conhecer as crianças e a sua vontade de aprender.

A licencianda L.3 é muito presente semanalmente, não falta nos dias marcados e está sempre interagindo com os alunos da sala e comigo. Durante esse tempo de inserção teve a preocupação de conhecer cada aluno, inclusive dos outros alunos que não farão parte do projeto. É uma licencianda que sempre está disposta a aprender, quando não sabe alguma coisa, sempre pergunta e tira as dúvidas que surgem durante as atividades (PE.3, diário reflexivo, 01/08/12).

Após o período de familiarização ao contexto escolar e de estabelecimento de vínculos de confiança entre elas e a pesquisadora-formadora, a díade C, que atuou em uma classe de 3º ano em uma escola municipal em Taboão da Serra, optou pela temática “Estratégias de alfabetização” para o desenvolvimento da EEA. Na classe composta de 37 alunos, elas identificaram que oito alunos apresentavam dificuldades na aquisição da língua escrita. Em uma sondagem inicial, averiguaram os níveis conceituais de aquisição da língua escrita de cada um desses oito alunos e, pautadas nos estudos de Emília Ferreiro, deram início ao desenvolvimento da EEA. Apesar da identificação de que oito alunos tinham alguma dificuldade, elas optaram por uma intervenção pedagógica mais direcionada para três dessas crianças, que, após a sondagem, evidenciaram a necessidade de apoio e intervenção cuidadosos. O excerto abaixo ilustra como foi realizada a atividade de sondagem.

Cheguei à escola no começo do período, os alunos estavam tendo aula de Português. A tarefa consistia em recortar e organizar o texto “Os quatro ladrões”. As crianças estavam concentradas, e aproveitei

³³ Texto original: “la gestión escolar existe para darle vida al proyecto político-pedagógico de la escuela. Es la gestión la que organiza la escuela y crea condiciones para su transformación, lo que incluye crear también, oportunidad para el profesor (re)construya colectivamente sus saberes y se reconozca como profesional”.

para aplicar a sondagem com o grupo de alunos que apresentam dificuldade de ler e escrever (não estão alfabetizados ainda). A sondagem foi feita com base no modelo proposto pela teoria da Emília Ferreiro, que consiste no ditado de 4 palavras e uma sentença. Pensei em palavras com sílabas simples e complexas, tais como: 1) apontador; 2) mochila; 3) lápis; 4) giz; Sentença: “minha mochila nova é grande e bonita”. O grupo dos alunos que precisam de uma maior atenção é formado por 8 crianças [...]. O que pude perceber de imediato é que o Diogo e Leticia (os quais a professora PE.3 considera alunos com deficiência intelectual) são casos bem críticos, são pré-silábicos. João é silábico com valor. Esses alunos em especial precisam de muita ajuda. Foi muito bom fazer essa avaliação inicial, pois agora poderemos pensar como vou realizar meu trabalho. Ademais, está sendo muito legal ficar lá com as crianças e com a PE.3, eles me pedem ajuda, vem mostrar seus cadernos, me dão figurinhas, beijos e abraços. A professora PE.3 é bem atenciosa, sempre disposta a me explicar as coisas. São crianças muito afetivas. O problema maior é que são muitos alunos em uma sala, então o local se torna pequeno, meio apertado e não é possível dar atenção suficiente para todos (L.3, diário reflexivo, 09/08/12).

O relato de L.3 oferece subsídios para mapear questões decisivas sobre como o trabalho no Projeto 3º Espaço era por ela encarado. Apesar de assumir a posição de licencianda, como L.3 é graduada em Letras isso, provavelmente, lhe conferiu uma série de conhecimentos específicos que favoreceram seus encaminhamentos durante a EEA. Além do domínio do conteúdo específico, ela mostrou-se segura o suficiente para propor uma sondagem e, mais do que isso, perceber qual era o melhor momento para intervir. Ela aproveitou que as crianças estão concentradas na atividade que a mentora estava desenvolvendo e propôs a sondagem sobre a escrita para as crianças com maior dificuldade. Tal fato sugere que, possivelmente, as experiências por ela adquiridas em estágios supervisionados ou no projeto “Ler e escrever” do qual participou tenham sido significativas o suficiente para que ela se sentisse segura para a proposição de tal atividade.³⁴

Por se tratar de uma experiência de inserção em contexto escolar similar a um estágio-intervenção de uma licencianda que atuava como professora e era graduada em Letras, pode-se dizer que essa experiência se configurou, para ela, como um momento de formação continuada, assim como o era para sua mentora. Quando comparados os relatos produzidos por L.3 com os de suas duas outras colegas, L.6 e L.8, que cursavam sua primeira graduação, é nítida a diferença das questões que se revelam. Os registros

³⁴ A atividade de sondagem e avaliação sobre a aquisição da língua escrita dos alunos acompanhados pela díade C pode ser encontrada no anexo 5.2.

de suas colegas centravam-se em processos de aprendizagem da docência. Elas se preocupavam em registrar tudo o que era feito por suas mentoras, em uma tentativa de tomar nota de todos os “segredos” para exercerem o ofício de professora. Já L.3, além de ser capaz de interpretar gestos e fazer a leitura da classe (comportamentos das crianças e da mentora), ela demonstrou compreender as escolhas de PE.3, fez intervenções pontuais e adequadas, sugeriu, propôs e indicou alternativas focando a aprendizagem das crianças.

Em função das diferenças evidentes em relação à temática dos registros feitos pelas licenciandas que cursavam sua primeira graduação e que não atuavam, formalmente, como professoras (L.6 e L.8) e pela licencianda já graduada em Letras e professora de inglês há 10 anos, na Educação Infantil (L.3), levanta-se uma hipótese: (futuros) professores experientes priorizam, em suas reflexões, processos de aprendizagem das crianças enquanto que os menos experientes se centram na atuação das mentoras, quando em contato com o trabalho docente em contexto escolar?

Em estudo referente aos estágios supervisionados, Pimenta e Lima (2012) indicam que, sob a perspectiva dos alunos-professores, como é o caso de L.3, as experiências em contexto funcionam como oportunidades para que revisem propostas metodológicas diferentes daquelas que assumem em seus cotidianos, conheçam contextos diversos aos seus e, igualmente como fazem em suas práticas, se sintam coautores dos processos delas decorrentes.

Sob essa ótica, pode-se afirmar que, além dos percursos de vida, todas as experiências de formação anteriores ao ingresso no Projeto *3º Espaço* ganham destaque, essencialmente aquelas que contemplam o exercício profissional da docência, como é o caso de L.3.

Falar em formação do professor, portanto, é apontar para seu desenvolvimento profissional a partir de uma concepção de homem que se organiza formal e sistematicamente na perspectiva da inteireza, e não da fragmentação. A dinâmica de formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. Além do mais, permite que se leve em conta a vasta gama de experiências que o professor vivenciou e vivencia historicamente em seu cotidiano (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 130).

Em atividade de avaliação da EEA, realizada por meio da ferramenta tarefa (envio de arquivo único), a díade enfatizou que a temática foi definida pela mentora,

pois as dificuldades do grupo de crianças em foco já haviam sido identificadas há algum tempo.

A temática da EEA foi pensada considerando as necessidades imediatas de três alunos que apresentavam muita defasagem de aprendizagem, pois ainda não estão alfabetizados. Como estavam no início do processo de alfabetização, Diogo e Letícia apresentaram hipótese de escrita pré-silábica, e João, silábica com valor sonoro. Dessa forma, a EEA teve como objetivo a intervenção da licencianda para promover aos alunos estratégias e atividades de alfabetização, partindo de texto de parlendas, como Corre Cutia, Rei Capitão e A Bruxa e a utilização de letras móveis (L.3, atividade 3.2 Avaliação individual da EEA – Tarefa, 08/11/12).

Como a abordagem do tema é Estratégias de Alfabetização, com certeza ela foi muito bem escolhida, já que o problema maior desse grupo de alunos é justamente a dificuldade na alfabetização. Sendo assim, percebo que contemplou as necessidades desses alunos, pois todas as atividades foram pensadas com o intuito de ajudar na superação das dificuldades dos alunos (PE.3, atividade 3.2 Avaliação individual da EEA – Tarefa, 08/11/12).

O trabalho de planejamento da EEA foi minucioso. Elas delinearum um objetivo geral e uma série de objetivos específicos, considerando as necessidades de cada uma das três crianças envolvidas nesse processo. A EEA, sob a perspectiva da organização do planejamento, do domínio do conteúdo específico e do conhecimento pedagógico do conteúdo que as participantes demonstraram ter, apresentou-se com potencial para intervir positivamente no contexto de inserção da díade. Os objetivos elencados foram:

- a) Objetivo geral: promover estratégias de aprendizagem de alfabetização para três alunos do 3º ano B do Ensino Fundamental I, fazendo com que compreendam a junção das sílabas e a importância disso dentro de um texto. Além disso, outro objetivo muito importante é desenvolver a concentração, a atenção e a autoestima desses alunos, pois eles se distraem muito facilmente e apresentam um quadro muito intenso de insegurança, o que prejudica ainda mais a aprendizagem.
- b) Objetivos específicos:
 1. Para os alunos pré-silábicos Diogo e Letícia, trabalharemos a percepção da correspondência sonora, ou seja, a noção de que existe uma relação da fala com a escrita, objetivando o avanço da hipótese de escrita;
 2. Para o aluno João, silábico com valor, trabalharemos com a correspondência de quais letras usamos para representar as sílabas, visando à aprendizagem da escrita alfabética.

Para o desenvolvimento da EEA, a díade lançou mão de uma série de atividades que visavam ao questionamento das hipóteses da escrita das crianças e as colocavam em xeque, tais como: 1. ditado dentro do texto; 2. caça-palavras; 3. texto lacunado; 4. loto leitura; 5. texto fatiado; 6. escrita de palavras da parlenda; 7. leitura; 8. representação das parlendas com desenhos; e 9. interpretação oral da parlenda. Todas as atividades propostas, com exceção das atividades de sondagem, eram contextualizadas com a temática parlendas. A escolha das parlendas deu-se em função de se tratar de um texto de memória, conhecido pelas crianças e que facilitava a leitura mesmo sem que ela estivesse de fato estabelecida. Mais uma vez revelou-se o embasamento teórico que sustentava as escolhas metodológicas assumidas pela díade.

As atividades desenvolvidas pela díade foram muitas. Para ilustrar a conduta e a postura geralmente assumidas por elas nessas intervenções, foram selecionados dois trechos do diário reflexivo de L.3, abaixo. O primeiro registro referiu-se à intervenção realizada com Diogo e Letícia, e o segundo, à intervenção feita com João.

Como o nosso objetivo primário com Diogo e Letícia é fazê-los reconhecer todas as letras do alfabeto, fazendo a relação do som das letras com a fala, propus uma atividade em que havia vários desenhos e para cada um eles teriam de escrever a letra inicial. Os desenhos estavam na ordem alfabética, mas eu decidi mostrá-lo aleatoriamente, para ter a certeza de que eles não estavam se guiando pela memória, e sim que eles realmente conseguiriam identificar as letras. PE.3 aprovou essa minha ideia e disse que é importante o reconhecimento das letras através de assimilações com palavras e principalmente o som e nunca recorrer à decoração da ordem alfabética, pois seria uma ação mecânica da criança, e não propriamente a reflexão sobre o código da escrita. Diogo fez muito bem essa atividade, só teve dúvidas nas letras J (do desenho jacaré) e G (do desenho de gato), o que é muito compreensível nessa fase em que ele está. Já Letícia conseguiu fazer só as vogais e algumas consoantes como B, S. Letícia ainda não sabe muitas letras do alfabeto, portanto, decidi parar a atividade e recorrer ao alfabeto móvel, mostrando a ela as letras e os sons correspondentes a algumas palavras, pedindo para que ela pensasse em outras palavras que começavam com o mesmo som, por exemplo, “ta” de tapete, de tatu, etc. Falei com PE.3 de nós providenciarmos uma tabela com o alfabeto para Letícia ter de apoio e para que ela pudesse olhar aquela tabela todo dia. No intervalo, procurei na internet e achei um silabário muito bom, para que ela tivesse um contato maior e mais intenso com o universo das letras e a formação de sílabas. PE.3 achou-o ótimo e imprimiu uma cópia para os três alunos: Letícia, João e Diogo (L.3, diário reflexivo, 04/10/12).

Apresentei a parlenda Rei Capitão para João, fazendo a leitura do texto apontando as palavras. João já conhecia a parlenda e quis lê-la sozinho. Pedi para ele identificar algumas palavras, dizendo com qual letra começa cada palavra que ele teria de identificar no texto. João

só apresentou dificuldade na palavra “ladrão”, pois não se lembrava do som do L. A primeira atividade proposta depois do texto foi uma de leitura, que era o texto da parlenda fragmentado para que João lesse e colocasse na ordem correta. Deixei-o fazendo sozinho para que ele pudesse ter autoconfiança, pois João se mostra muito inseguro. Quando voltei, vi que ele tinha colocado a parlenda na ordem correta, pedi para ele ler novamente, perguntei se ele achava que estava correto, ele leu mais uma vez e disse que sim, então pedi para ele colar. A segunda atividade consistia em identificar as palavras correspondentes a cada desenho. Cada desenho apresentava três palavras, sendo que só uma era correspondente. Antes de fazer essa atividade, entreguei letras móveis para ele montar as palavras de cada desenho. PE.3 achou melhor espalhar as letras e pedir para João montar as palavras, ao invés de já entregar a ele a quantidade certa das letras, só para ele colocar na ordem. Ao pedir esse conselho, também pensava que seria mais desafiador para ele pensar em quais letras escolher, e não só colocar na ordem. Depois de montar todas as palavras com as letras móveis, João fez a atividade mostrando-se mais seguro e só se confundiu nas palavras “coração” e “capitão”, mas isso se deve ao fato de elas começarem e terminarem com as mesmas letras. Ao pedir para João ler o que ele tinha marcado, ele mesmo percebeu que não estava certo. Achei que essas atividades foram pertinentes para João perceber principalmente a formação das sílabas, desafiando-o a pensar na construção de cada sílaba, principalmente no que se refere à quantidade de letras, pois percebo que ele ainda pensa em uma letra para cada sílaba (L.3, diário reflexivo, 09/10/12).

Os relatos indicaram que, apesar de se tratar de um contexto de atuação profissional novo para L.3, ela se sentiu muito à vontade para sugerir e tomar a frente em algumas atividades. Sempre com a supervisão e a parceria de PE.3, ela procurou fazer a leitura do ambiente, das características das crianças e de suas necessidades. Percebeu quando era necessário alternar rotas, mudar o percurso e buscar novas ferramentas de apoio pedagógico. Mesmo inserida em um contexto mais formal e escolarizante, em que se corre o risco de negligenciar as falas das crianças em benefício dos conteúdos que precisam ser ministrados, L.3 se mostrou atenta, aberta para ouvi-las e interpretar seus silêncios.

Ao serem questionadas sobre o atendimento ou não aos objetivos por elas elencados no planejamento da EEA, indicaram que

Essa EEA tinha como meta promover estratégias de aprendizagem de alfabetização para três alunos do 3º ano B do Ensino Fundamental I, cujo principal objetivo era fazer as crianças evoluir em suas hipóteses de escrita. Tal objetivo foi alcançado, uma vez que foi realizada uma segunda sondagem diagnóstica, e o resultado mostrou que as três crianças evoluíram em suas hipóteses. João passou de silábico com valor para silábico-alfabético, Letícia passou de pré-silábica para silábica com valor sonoro, e Diogo, de pré-silábico para silábico sem

valor sonoro (L.3, atividade 3.2 Avaliação individual da EEA – Tarefa, 08/11/12).

Tivemos alguns empecilhos mediante ao tempo, pois alguns dias não houve aula que não estava previsto. Mesmo assim, aproveitamos para intensificar nos dias de aula facilitando assim o trabalho e os objetivos a serem alcançados.

Uma das estratégias bem trabalhadas foi com a parlenda da música, onde os alunos fizeram a leitura, organizaram o texto fatiado e fizeram uso das letras móveis para realizar a interpretação do texto (PE.3, atividade 3.2 Avaliação individual da EEA – Tarefa, 08/11/12).

Em relação aos recursos utilizados, se foram apropriados à faixa etária e ao contexto do grupo, a d'íade afirmou que sim e explicou o porquê de tal afirmação.

As atividades propostas foram pensadas para cada aluno, considerando suas necessidades específicas. Por exemplo, como o Diogo tem muita hipermetropia, as atividades foram adaptadas em letras maiores. Mesmo trabalhando a mesma parlenda com os três alunos, as atividades eram diferenciadas ou eram trabalhadas diferentemente, oferecendo desafios coerentes com o contexto de cada criança.

Para Diogo, sempre a exploração da figura, contagem de letras, qual letra inicial, qual letra final, reconhecimento do alfabeto e dos sons das letras. Para Letícia, a preocupação com a aprendizagem das letras e seus correspondentes sons, e para João, a noção de sílaba, por exemplo.

Como havia o planejamento e as estratégias foram preparadas para cada aluno, a metodologia utilizada era discutida entre licencianda e mentora, que juntas pensavam na melhor maneira de trabalhar com cada aluno. As dicas e orientações da mentora foram fundamentais para a realização de um trabalho sério, o que favoreceu a licencianda se sentir mais segura, proporcionando uma aprendizagem valiosa para a licencianda sobre principalmente a prática pedagógica e as metodologias (L.3, atividade 3.2 Avaliação individual da EEA – Tarefa, 08/11/12).

Ao prepararmos todas as estratégias, tivemos o cuidado de selecionar de acordo com as idades e dificuldades de cada aluno para que juntos possa ser desenvolvido um trabalho de qualidade.

O resultado foi maravilhoso, pois, aos poucos, conseguimos perceber pequenos avanços em cada um, na leitura, na realização das atividades, nos questionamentos que faziam e principalmente ao realizarem a própria atividade em questão, mesmo apresentando dificuldades. Senti que todos apresentaram avanços significativos (PE.3, atividade 3.2 Avaliação individual da EEA – Tarefa, 08/11/12).

Ao ser indagada sobre o papel da mentora, L.3 descreveu que,

Para mim, como licencianda, partindo de uma perspectiva investigadora sobre o tema da EEA, o papel da mentora foi crucial para a minha aprendizagem e reflexões a respeito do processo de alfabetização, da inclusão escolar, da questão de adaptar as atividades para os alunos de inclusão. Estabelecemos uma relação

muito boa entre licencianda e mentora, conversávamos bastante sobre os alunos, como seriam as atividades, e a mentora estava sempre disposta a explicar, discutir e acrescentar dicas valiosas. Considero que ela fez um bom trabalho de orientação e compartilhou comigo sua experiência e prática pedagógica. Isso me deixou mais segura para trabalhar com as crianças. Várias foram as orientações que fizeram a diferença, sobretudo com relação ao aluno Diogo, pois aprendi que a deficiência intelectual requer sempre um trabalho de ir e voltar, a retomada do que já foi realizado, a repetição é essencial para essas crianças. Outra dica importante foi a questão de saber a hora certa de fazer a mediação da correção da escrita dos alunos. Nem sempre essa correção deve ser imediata, pois é preciso dar tempo de o aluno pensar e formular suas hipóteses. Também é importante que o próprio aluno verifique o seu “erro”, refletindo sobre suas próprias hipóteses. Além disso, o exemplo de uma professora comprometida, preocupada com seus alunos, que constrói um trabalho de inclusão com o pequeno grupo (os alunos que precisam de mais atenção) é sempre uma experiência de aprendizagem importante para quem está se formando na carreira docente (L.3, atividade 3.2 Avaliação individual da EEA – Tarefa, 08/11/12).

Do mesmo modo, PE.3, ao ser questionada sobre o desempenho da licencianda, afirmou que

A licencianda L.3 é muito dedicada e interessada. Procura estar sempre pesquisando e tirando suas dúvidas em relação ao avanço dos alunos.

Percebo que o medo que ela tinha de lidar com alunos deficientes na sala regular, na verdade, era insegurança por nunca ter trabalhado com deficiente intelectual. O que me deixa muito feliz é o fato de ela estar aprendendo como lidar com essa realidade e, principalmente, por estar ajudando-a em sua prática docente, pois ela tem uma aluna que tem síndrome de down.

Juntas, vamos aprendendo muito, pois também aprendo muito com ela e sinto que conseguimos fazer uma ótima parceria (PE.3, atividade 3.2 Avaliação individual da EEA – Tarefa, 08/11/12).

Ainda tomando como referência as questões elencadas na atividade 3.2 Avaliação da EEA, ao falar sobre seu próprio desempenho como licencianda, L.3 afirmou que

[gostou] bastante de participar da EEA, pois o contato com uma professora experiente acrescentou muito para mim, pois ela me explicou muitas coisas, sobretudo me orientou a melhor forma de proporcionar as atividades para cada criança, de acordo com suas necessidades específicas. Esse apoio foi essencial para eu realizar as intervenções de forma mais segura. Considero importante também ter uma perspectiva investigadora, o que me possibilitou refletir sobre as dificuldades de cada criança, em especial compreender a deficiência intelectual e conseguir lidar com o aluno Diogo. Uma das maiores dificuldades para mim foi aprender a lidar com o Diogo, perceber que, quando se trata de deficiência intelectual, é muito importante

sempre retomar o conteúdo, ter paciência e acreditar na capacidade da criança. Outra dificuldade foi lidar com o tempo dentro da sala de aula. Às vezes as crianças estavam fazendo prova ou outra atividade, então tinha de esperá-los terminar para poder realizar as intervenções. Sempre planejava trabalhar com as três crianças a cada dia, mas não havia tempo hábil para isso, sendo possível trabalhar com uma criança ou no máximo duas crianças por dia (L.3, atividade 3.2 Avaliação individual da EEA – Tarefa, 08/11/12).

A mentora também foi convidada a avaliar seu desempenho como formadora e, ao refletir sobre o desafio proposto, PE.3 destacou que

Ser mentora não julgo ser uma tarefa fácil, pois é preciso ter certeza do trabalho que está realizando junto aos seus alunos e a partir daí criar possibilidades para que sua licencianda possa atuar junto com você, com o mesmo propósito.

É preciso estar pronta para ensinar a um futuro colega que poderá estar atuando ao seu lado, é dar dicas de gestão de sala de aula, de saber lidar com as famílias, com as dificuldades de sala de aula e, acima de tudo, estar disposta a abrir a porta de sua sala de aula para alguém que até então você não conhece e fazer desse trabalho algo especial, é transformar esse vínculo em algo prazeroso e produtivo para todos os envolvidos (PE.3, atividade 3.2 Avaliação individual da EEA – Tarefa, 08/11/12).

Os quatro últimos relatos são de riqueza sem tamanho para estudos que contemplam a parceria entre professoras experientes e futuras professoras ou licenciandas em exercício profissional da docência, programas de mentoria e estágios supervisionados. Dentre tantos fatores apontados pela díade C, pareceu ser consensual entre elas o fato de que o sucesso da parceria esteve na abertura para continuar aprendendo. Essa é, certamente, a postura desejada por qualquer programa de formação de professores. Assim, o Quadro 5.4, referente aos conhecimentos declarados pela díade C ou mapeados pela pesquisadora-formadora, refere-se mais à identificação de elementos específicos ao contexto do Ensino Fundamental do que à aprendizagem da docência em si, divergindo-se dos quadros apresentados até então, como nos casos de L.6 e L.8, por exemplo.

Conhecimentos docentes – Díade C	PE.3	L.3	Tipos de conhecimento a partir da base de conhecimentos proposta por Shulman (1987)
1. sobre o contexto de trabalho no Ensino Fundamental – aspectos gerais sobre a organização da escola, as rotinas, as crianças	CIE ³⁵	CIE	Conhecimento pedagógico geral
2. sobre as características da faixa etária	CIE	CIE	Conhecimento pedagógico geral
3. sobre a clareza dos objetivos delineados	CIE	CIE	Conhecimento pedagógico geral
4. sobre estratégias metodológicas para crianças com dificuldade na aquisição da escrita, neste nível de ensino	CIE	CIE	Conhecimento pedagógico geral
5. sobre a necessidade de reflexão sobre a prática	CIE	CIE	Conhecimento pedagógico geral
6. sobre a compreensão de que a formação continuada é um processo de autoformação	CIE	CIE	Não se aplica
7. sobre a articulação da teoria e da prática	CIE	CIE	Conhecimento pedagógico geral
8. sobre como planejar uma intervenção pedagógica: elencando objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e instrumentos avaliativos	CIE	CIE	Conhecimento pedagógico geral
9. sobre o conteúdo específico (alfabetização)	CIE	CIE	Conhecimento do conteúdo específico
10. sobre como ensinar – fazer com que as crianças avançassem na aquisição da língua escrita	CIE	CIE	Conhecimento pedagógico do conteúdo
11. sobre quando e como intervir junto às crianças	---	CIE	Conhecimento pedagógico geral
12. sobre como coorientar, exercitar a escuta sensível e atuar como formadora de professores	CIE	---	Não se aplica
13. sobre o potencial formativo de registros reflexivos	NF	NF	Não se aplica

Quadro 5.4 Conhecimentos decorrentes do processo formativo – díade C.

Fonte: elaboração própria.

A leitura do Quadro 5.4 permite a identificação de que a única necessidade formativa da díade C se referiu à percepção do potencial formativo da reflexão. Ambas

³⁵ CIE: conhecimento identificado e explorado; NF: necessidade formativa.

discutiram em seus diários as atividades propostas/desenvolvidas com as crianças, analisaram suas próprias atuações na avaliação da EEA, mas esses registros não trouxeram grandes questionamentos sobre a prática desenvolvida por elas. Elas priorizaram análises sobre os processos de aprendizagem das crianças. O caráter reflexivo dos registros ganhou alguma evidência nas narrativas envolvendo o processo de autoavaliação, a partir das EEA. Houve, do mesmo modo que nas díades A e B, uma lista maior dos conhecimentos vinculados ao elemento pedagógico geral. O que se apresentou como elemento diferenciador foi o fato de mentora e licencianda dominarem os conhecimentos do conteúdo específico e revelarem coerência nos encaminhamentos feitos, possivelmente caracterizados pelo domínio pedagógico do conteúdo, em oposição ao que foi identificado com o estudo das díades A e B, no contexto da Educação Infantil.

As discussões apresentadas a seguir indicam que, por melhor que seja a proposta formativa – tomando os dilemas de cada contexto como ponto de partida e dando voz aos professores –, sem a abertura para encarar a própria formação como um processo de aprendizagem contínua, sem a disponibilidade para confrontar suas próprias práticas e refletir sobre elas, pouco se poderá avançar em direção ao desenvolvimento profissional. As análises presentes no próximo tópico indicam convergências e divergências decorrentes das EEA e da articulação que ocorreu entre a tríade (mentora, licencianda e pesquisadora-formadora) que potencializaram (ou não) experiências e reflexões sobre aprender a ensinar e ser/estar na profissão docente.

5.5 Elementos vinculados ao ser e estar/ensinar na profissão docente presentes nas EEA – convergências e divergências indicadas nos relatos das díades A, B e C

Ao longo de todo o Capítulo 5, a preocupação esteve em apresentar os contextos nos quais ocorreram as inserções, o modo como foram estabelecidas as relações entre as díades (professoras experientes/licenciandas), algumas das intervenções feitas pelas pesquisadoras-formadoras e, em especial, as contribuições das EEA como ferramenta formativa a partir da proposição de intervenções pedagógicas elaboradas coletivamente e de registros sistemáticos de todo o processo de desenvolvimento de cada EEA.

Isso se deve à compreensão de que, ao se pensar a formação de professores, é fundamental compreender e superar as necessidades dos professores, promover a

construção de conhecimentos profissionais, refletir sobre o ensino e tomá-lo como instrumento de investigação e aprendizagem e, por último, ressignificar a formação, integrando-a ao próprio desenvolvimento profissional (ABDALA, 2004).

Implica, fundamentalmente, entender que a profissionalização do professor, tomada como formação e mudanças nos modos de ser e estar na profissão (ABDALA, 2004; REALI; REYES, 2009; ROLDÃO, 2011), envolve o conhecimento que ele possui sobre o conteúdo que ensina, as interações estabelecidas com e na escola (ABDALA, 2004; HARGREAVES, 2005; ESTEVE, 2006), o modo como ele se sente professor (NÓVOA, 2007).

Para compreender em profundidade os elementos que compõem a complexidade do trabalho do professor, lançou-se mão do estudo de casos múltiplos (EZPELETA, 1984; LUDKE; ANDRÉ, 1986; MAZZOTTI, 2006), identificados como díades A, B e C. Para o mapeamento dos conhecimentos decorrentes de experiências passadas e aquelas vividas durante a pesquisa-intervenção, utilizaram-se como categorias de análise os conhecimentos que compõem a base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1987; 2005). Foram consideradas, portanto, como fontes de formação e investigação, as narrativas de vida e formação, os diários reflexivos e as atividades (individuais ou em dupla) propostas ao longo de todo o Projeto *3º Espaço*.

Sob a perspectiva das categorias de análise elencadas (conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento pedagógico geral), é importante a ressalva de que, desde o princípio, outras fontes foram consideradas como constituintes da profissionalidade docente, como é o caso das experiências vividas como estudante, o conhecimento produzido a partir do modo como cada professor compreende sua própria prática e os conhecimentos inerentes a cada contexto de atuação (a escola, os alunos, a comunidade, as relações interpessoais presentes na escola, as condições objetivas de trabalho, entre outros). Além disso, é importante elencar que, para Poulson (2001), o trabalho docente assume um viés prático, de tal modo que, em alguns casos, a dificuldade revelada em suas narrativas, na realidade refere-se à sua própria limitação na descrição dessa prática, e não nos conhecimentos práticos propriamente ditos. Portanto, é fundamental a consideração de que as narrativas podem ser entendidas como elementos importantes para o mapeamento, a reflexão e a mudança na prática do professor, mas há limites.

Há na docência uma dimensão prática que, por vezes, não consegue ser traduzida de modo textual. A insegurança a cada escolha, feita diversas vezes ao longo de um único dia de trabalho, a reflexão na prática, influenciada por condições emocionais, contextuais ou até mesmo profissionais. Até este momento foi possível a identificação de uma série de elementos intergeracionais, de relações interpessoais e de compromisso assumido com a autoformação, de domínio ou falta de domínio do conteúdo específico, do conhecimento pedagógico geral e do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Agora, as participantes serão reagrupadas em função do papel que assumiram ao longo da formação, tal e qual ocorreu na Fase 1 da pesquisa-intervenção. Isso sugere a possibilidade de se ter em mãos o desenho de como licenciandas, de um lado, e mentoras, de outro, avaliaram os processos formativos advindos das EEA planejadas e desenvolvidas coletivamente. Esse percurso poderá ser útil para o redirecionamento de pesquisas e de programas futuros, igualmente interessados em compreender como professores constroem seus conhecimentos teórico-práticos em diferentes fases de suas carreiras.

O estudo de caso apresentado pauta-se no modelo que pode ser caracterizado como um caso instrumental ou coletivo (MAZZOTTI, 2006). Vislumbra a possibilidade de, a partir da análise de três díades (mentora-licencianda), contribuir para o campo de formação de professores, elencando demandas advindas de processos formativos cercados por lacunas e, também, possíveis limites e contribuições de espaços formativos desenhados sob a perspectiva híbrida.

Adicionalmente, insere-se a perspectiva de que as EEA também revelam grande potencial investigativo. Além de proporcionarem às díades o reconhecimento das necessidades das crianças, das demandas de seus contextos de atuação, de suas próprias limitações e potencialidades decorrentes de processos formativos de natureza diversa e de reflexões sobre o que fazer, como fazer e por que fazer, as EEA indicam, em função das análises aqui descritas, reflexões decorrentes de toda a pesquisa, relativas ao campo da formação de professores, em especial aos processos de aprender a ensinar e ser um profissional (REALI; REYES, 2009).

Posto isso, as análises caminham no sentido de mapear concepções, práticas e reflexões de mentoras e licenciandas, decorrentes da elaboração, desenvolvimento e avaliação de EEA nos seguintes eixos:

1. concepções prévias sobre aprender, ensinar e ser professor;
2. aprender a ensinar e ensinar a ensinar;
 - 2.1 a escolha das temáticas;
 - 2.2 a delimitação dos objetivos;
 - 2.3 escolhas metodológicas e formas de registro;
 - 2.4 avaliação;
 - 2.4.1 papel da mentora na EEA;
 - 2.4.2 papel da licencianda na EEA;
 - 2.4.3 autoavaliação – a) a mentoria como processo formativo para professoras experientes e b) a inserção orientada como processo formativo para futuras professoras;
 - 2.4.4 mudanças de rotas – aprendizagens decorrentes dos enfrentamentos que surgiram em percurso.

No início do capítulo foi indicado como essencial para as análises o cruzamento entre como as participantes caracterizavam o ensinar, o aprender e o ser professor e as intervenções pedagógicas colocadas em prática por elas. Essas concepções podem ser revisitadas a partir do Quadro 5.5, a seguir.

Concepções prévias	Participantes		
1. concepções sobre aprender e ensinar	L.6 – aprendizagem: processo que demanda esforço, paciência, persistência, determinação, perseverança e dedicação; ensino: tem a reflexão como elemento formativo, ocorre a partir da relação que se estabelece entre professor-aluno para que a aprendizagem de ambos ocorra.	L.8 – processo que demanda esforço, paciência, persistência, determinação, perseverança e dedicação.	L.3 – processos articulados que exigem esforço, perseverança, paciência, reflexão sobre a prática, doação.
	PE.5 – a criança é a aprendiz. A aprendizagem demanda uma motivação do grupo.	PE.6 – crianças e professores aprendem, mas as crianças podem ser moldadas (fazendo menção ao vídeo que serviu de inspiração para a atividade).	PE.3 – crianças e professores aprendem. Ensinar e aprender exigem experimentação, tentativas e a compreensão de que se está lidando com pessoas (fazendo menção às histórias de vida e formação de cada um).
2. concepções sobre o trabalho do professor	L.6 – uma profissão sem crédito na sociedade, que vem sendo vista com pouca credibilidade pelos pais e que, como consequência, é desrespeitada pelos alunos.	L.8 – um trabalho desafiador e que exige muita dedicação, envolvimento (no sentido de gostar do que se faz) e que deve ser realizado com amor.	L.3 – um trabalho gratificante (formação de pessoas), mas com algumas dificuldades (como ensinar valores e conhecimentos?; desvalorização salarial e descaso com o ensino).
	PE.5 – um trabalho que demanda estudo e que é aprendido ao longo da vida, por meio da relação entre teoria e prática.	PE.6 – uma profissão aprendida na prática.	PE.3 – um compromisso com a própria profissão que, por ser circunscrita, exige estudos e reflexões constantes para a superação dos desafios que surgem a cada ano letivo.

Quadro 5.5 Concepções prévias das participantes (L.6, L.8, L.3; PE.5, PE.6, PE.3) sobre aprender, ensinar e trabalho do professor.

Fonte: elaboração própria baseada nas narrativas produzidas pelas díades nas atividades propostas na Fase 1 da pesquisa-intervenção.

A partir dos dados presentes no Quadro 5.5, é possível compreender como as concepções prévias podem influenciar e delimitar as temáticas que são priorizadas em sala de aula, as metodologias colocadas em prática e o olhar sobre o processo da EEA como um todo. No grupo das licenciandas, prevaleceu a concepção de que características pessoais influenciam os processos de ensinar e aprender. Para elas, trata-se de dois processos inter-relacionados. L.6 e L.3 inserem a reflexão como instrumento

capaz de promover avanços ou aprimorar tais processos, e L.6 destaca ainda a relação professor-aluno como elemento capaz de promover processos de ensino e de aprendizagem – aprendizagem, inclusive, do professor. Alguns trechos extraídos das narrativas individuais sobre o programa de formação e inspiradas nos casos de ensino reforçam que essas concepções prevaleceram após a experiência adquirida, mas que ganharam um olhar mais crítico, assumido a partir de vivências teórico-práticas.

[...] o grande aprendizado foi perceber que refletir sobre nossas intervenções pedagógicas pode nos abrir novos horizontes. Poetizando, nos trazer luz para o túnel escuro (L.6, narrativa individual, inspirada na proposição de casos de ensino).

Foram momentos como estes que me reafirmaram o quanto a docência é um trabalho de investigação e estudo, de construção pessoal tanto do aluno como do professor (L.3, narrativa individual, inspirada na proposição de casos de ensino).

Já as concepções trazidas pelas mentoras expressavam uma clara relação com o modo como elas atuavam, as escolhas que fizeram e os recursos didáticos que utilizaram. Para PE.5, por exemplo, a motivação é o “carro-chefe” para o processo de ensino e aprendizagem. Isso ficou evidente em muitos de seus relatos e justificativas para suas opções metodológicas de manter a classe livre e de oferecer poucas atividades dirigidas. Na tentativa de justificar sua escolha pela EEA sobre práticas teatrais ela apresenta o respeito às necessidades das crianças de brincar de faz de conta e de se relacionar com os pares. Certamente são atividades essenciais à Educação Infantil e que, por si só, motivam muito as crianças. Mas, essencialmente, atendem à necessidade de a própria mentora encontrar argumentos para interpretações e traduções equivocadas da teoria construtivista, como evidenciam seus relatos.

Ao analisar a EEA desenvolvida pela díade B, ficou evidente que PE.6 sentiu a necessidade de assumir uma prática mais diretiva em relação às construções que as crianças eram capazes de desempenhar sozinhas, como a atividade de escolha de figuras utilizando seus próprios critérios de classificação. Essa postura vai ao encontro de como ela concebe os processos de ensinar e aprender – ambos aprendem, mas as crianças podem ser “moldadas”.

Dentre as três mentoras, PE.3 foi a que se mostrou mais aberta a aprender e colocar em prática propostas trazidas por sua licencianda. Essa postura também pode ser fruto de como compreende os processos de ensinar e aprender. Ela mencionou tentativas e erros, experimentação e algo que é imprescindível ao trabalho docente – a

compreensão de que a todo instante são estabelecidas relações entre pessoas e suas histórias pessoais. Adicionalmente, o fato de sua licencianda ser igualmente professora, mas em outro nível de ensino, pode ter contribuído para que suas proposições fossem encaradas com seriedade pela mentora. L.3, definitivamente, não era uma professora iniciante na profissão, e sim no Ensino Fundamental. Ela mesma se identificou como professora em alguns momentos.

As análises apresentadas indicam a necessidade de uma compreensão da prática do professor interligada com suas experiências. Para Abdala (2004), a prática de cada professor são seus “conhecimentos em situação”. Ou seja, os conhecimentos que tem sobre si mesmo, sobre seu meio, sobre a disciplina ou a faixa etária com a qual atua, sobre a organização e a articulação que é estabelecida entre o currículo e sua escola e, por fim, sobre a gestão e o projeto político-pedagógico de sua escola.

Todos os conhecimentos listados acima influenciam o processo identitário que cada professor constrói frente ao seu trabalho diário e sua profissão, de modo geral. Assim sendo, essencial para que a formação assuma um caráter transformador é conhecer “a quantas anda” essa identidade, qual é a imagem do trabalho do professor. O que se vê é que licenciandas e mentoras assumiram posições diversas em relação a isso. E, sob tal ponto de vista, é possível que algumas experiências vividas nos contextos de inserção tenham reforçado ainda mais essas perspectivas e que outras tenham servido para o rompimento de concepções construídas ao longo de toda uma vida.

No caso de L.6, as dificuldades vivenciadas por sua mentora em função do pouco apoio profissional recebido pela diretora de sua escola, o descaso com que algumas mães tratavam as observações feitas por ela sobre necessidades de alguns de seus alunos e o isolamento cotidianamente enfrentado podem ter reforçado ainda mais a ideia de que a docência é, sim, vista com descrédito pela sociedade e de que os pais não acreditam serem importantes as indicações feitas pela professora.

L.8, em especial, de todas as licenciandas, é a que possuía a visão mais romântica da docência. Para ela, apesar dos desafios e da necessidade de dedicação, a docência é um trabalho que deve ser realizado com amor. Possivelmente ela tenha vivenciado situações em que dedicação e amor não se mostraram suficientes para que processos de ensino e aprendizagem ocorressem. As dificuldades de manejo de sala, por exemplo, podem ter-lhe indicado que para ser professor há uma série de conhecimentos

que vão além de características pessoais. Em sua narrativa, síntese do projeto, ela indicou que

*estar em uma sala de aula não é tão fácil quanto parece.
[...] trabalhar com crianças não é simplesmente entrar em sala de aula e ensinar um determinado conteúdo, pois as crianças, independente da idade, precisam ser compreendidas, sentidas, precisam de atenção. Cada criança é única e possui o seu próprio ritmo de aprendizagem (L.8, narrativa individual, inspirada na proposição de casos de ensino).*

Do mesmo modo que ocorreu com L.6, as experiências advindas das inserções de L.3 seguramente reforçaram suas expectativas iniciais sobre o trabalho do professor, em especial, o fato de aprender a lidar com um aluno com deficiência intelectual e de ter conseguido fazer com que ele avançasse em relação à aquisição da escrita. Seguramente fortaleceram a ideia de que se trata de um trabalho desafiador, mas gratificante. Dentre as contribuições do programa, destacou:

Assim, no decorrer do projeto, Diogo me ensinou coisas valiosas que fizeram de mim uma professora mais segura e mais preparada para a sala de aula, para o contexto desafiador da docência, para o trabalho com a diversidade, a compreensão de que cada aluno é um ser único e capaz, desde que o professor acredite em si, no seu trabalho e na capacidade de seu aluno (L.3, narrativa individual, inspirada na proposição de casos de ensino).

Ao adentrar os aspectos específicos das EEA, as análises advindas da atividade 3.2 Avaliação individual da EEA indicaram que, em relação à temática, as três díades priorizaram elementos presentes nos currículos escolares, diferenciando-se em razão das justificativas para tais escolhas, e sob este aspecto levantam-se mais adiante algumas questões. PE.3 e PE.6 indicaram que as propostas trabalhadas já faziam parte de seus cotidianos de trabalho e que se mostravam como situações dilemáticas. Viram nas EEA oportunidades para aprofundamento e continuidade de conteúdos já explorados. No entanto, PE.6 optou por uma escolha um tanto quanto arriscada. Ela relatou que os blocos lógicos – materiais escolhidos para a exploração e o desenvolvimento dos conceitos de forma, tamanho, cor e espessura – ainda não tinham sido usados por ela e que a iniciativa de os colocar em prática partiu da licencianda, que desejava aprender a utilizá-los com as crianças. Essa revelação, feita somente ao final do projeto, permitiu a compreensão das dificuldades enfrentadas por PE.6 na utilização dos blocos-lógicos como ferramenta para ensinar os atributos mencionados acima e, conseqüentemente, o conceito de classificação. Ela não dominava o uso desse recurso.

Caso parecido ocorreu com a díade A. A justificativa da mentora para a seleção da temática envolveu aspectos do jogo simbólico e do relacionamento das crianças entre si. No entanto, apesar de prevista no currículo escolar, as práticas teatrais jamais haviam sido exploradas com aquele grupo. Era uma proposta advinda da secretaria municipal de educação e estranha, inclusive, à mentora. Seu contato com a temática ocorreu por meio de um curso de formação continuada, e, mesmo diante de uma abordagem para a qual podia não estar preparada, assumiu o risco e colocou-a em prática.

Diante desses indicativos, questiona-se: 1. A temática das EEA das díades A e B partiram das necessidades das crianças ou das mentoras?; 2. O que motivou PE.5 e PE.6 a se arriscarem, colocando em prática atividades não usuais em suas intervenções pedagógicas, justamente numa situação em que precisavam ensinar a ensinar?

A hipótese que se levanta aqui é a de que, por se configurar como um programa de formação, as professoras experientes tenham visto nele a possibilidade de resolução de questões envolvendo suas próprias práticas, e não a constituição de suas identidades enquanto formadoras. Apesar de ser esse um fator que pode ter influenciado diretamente na “qualidade” das experiências vividas pelas licenciandas, não foi encarado como algo necessariamente negativo pela equipe de formação. As análises indicaram que uma série de aprendizagens ocorreu principalmente aquelas referentes ao ser e estar na profissão, e, desse modo, a “ousadia” das mentoras na seleção de estratégias metodológicas que desconheciam foi encarada como confiança de que a proposta formativa pudesse auxiliá-las em seus próprios desenvolvimentos profissionais.

O delineamento e as análises dos objetivos – geral e específicos –, assim como metodologias/registros e avaliação que mentoras e licenciandas fizeram desses elementos, geraram certa preocupação. Primeiro porque, desde o planejamento, a seleção desses aspectos foi conturbada. A confusão entre metodologia e recursos, bem como instrumentos de avaliação de registro, foi recorrente, o que revelou possíveis brechas ou lacunas formativas também das mentoras. Alguns feedbacks feitos pela pesquisadora-formadora indicam quão complexa foi a atividade de planejar a EEA. Os planejamentos das EEA comentados pelas pesquisadoras-formadoras podem ser vistos nos anexos 5.3, 5.4 e 5.5. Os excertos abaixo ilustram algumas dessas dificuldades.

Olá, PE.5 e L.6!

Vocês procuraram abordar um tema importante no contexto da Educação Infantil e que nem sempre é explorado como deveria.

Penso que, devido ao tempo, talvez não tenham conseguido explicar algumas das estratégias escolhidas. Solicito que, por gentileza, leiam

com atenção os questionamentos, as orientações e as sugestões que fiz na versão revisada que encaminhei via e-mail interno.

É necessário sinalizar por que esta EEA é importante para este grupo de crianças. Cuidem com mais atenção da metodologia e dos objetivos. Vocês precisam ter muito claro o que querem e como farão isso.

A versão reformulada deverá ser enviada até 14/09/12, tudo bem?

Qualquer dúvida, me escrevam!

Abraços, pesquisadora-formadora A (Feedback, atividade 2.3 Experiências de Ensino e Aprendizagem – 2º e 3º Passos, 04/09/12).

Olá, PE.6 e L.8!

Vocês avançaram bem desde a primeira proposta para a EEA. Selecionaram um conteúdo pertinente à faixa etária e escolheram materiais apropriados para essa exploração.

Encaminharei via e-mail interno uma versão revisada do material produzido por vocês. Em azul estão orientações e sugestões relacionadas às palavras grifadas. Nos balões estão algumas observações conceituais, acompanhadas de orientações e/ou questionamentos.

Além disso, por se tratar de um tema que estudei no mestrado, também estou encaminhando minha dissertação. Caso tenham interesse, a exploração das brincadeiras contemplou, entre outros conceitos, o de noções geométricas. O capítulo da metodologia poderá contribuir para que avaliem alguns dos encaminhamentos elencados por vocês. Espero que possa ajudá-las!

Não esqueçam que a versão reformulada da EEA deverá ser entregue até 14/09/12, tudo bem?

Qualquer dúvida, me escrevam!

Abraços, pesquisadora-formadora A (Feedback, atividade 2.3 Experiências de Ensino e Aprendizagem – 2º e 3º Passos, 04/09/12).

Olá, PE.3 e L.3! Vocês avançaram muito na elaboração da EEA. Selecionaram uma situação emblemática na sala de aula, principalmente considerando o contexto de um 3º ano.

Encaminhei pelo e-mail interno algumas observações e apontamentos referentes ao planejamento da EEA proposta por vocês. As anotações foram feitas na cor vermelha.

Acredito que alguns aspectos ainda precisam ser mais definidos, como por exemplo, os conteúdos a serem trabalhados nessa EEA. Quais conteúdos serão trabalhados com os alunos com dificuldades na alfabetização?

Atentem-se à metodologia. Sejam mais claras quanto ao como desenvolverão as atividades. Cuidem com mais atenção da metodologia, dos objetivos e dos conteúdos a serem trabalhados. Vocês precisam ter muito claro o que querem fazer e como farão para atingir o desejado, portanto, repensem também os objetivos (o que vocês querem alcançar com essa EEA)?

Não se esqueçam de que a versão reformulada da EEA deverá ser entregue até 14/09/12.

Qualquer dúvida, por favor, me escrevam!

Abraços, pesquisadora-formadora B (Feedback, atividade 2.3 Experiências de Ensino e Aprendizagem – 2º e 3º Passos, 05/09/12).

A dificuldade de a formação inicial contemplar todas as demandas da profissão docente foi explorada em diversos momentos do texto. No entanto, ao chegar às análises finais, saltam aos olhos defasagens em relação a aspectos elementares da profissão. A sensação que se tem quando se está diante de professoras experientes e que encontram dificuldades para elencar objetivos, delimitar metodologias, recursos e instrumentos de avaliação e registro para elas mesmas e seus alunos é angustiante. O que se revela é uma séria e preocupante descoberta. Fala-se aqui não mais de uma formação inicial com lacunas, mas de todo um percurso formativo, incluindo a formação continuada, as experiências decorrentes das trocas com os pares ou as reflexões sobre a própria prática.

Considerando as análises advindas dos três casos aqui estudados (díades A, B e C), sugere-se que, apesar do potencial formativo das EEA para o processo de aprender a ensinar (o que ensinar e como ensinar), elas se mostraram mais eficientes e fontes seguras de aprendizagens sobre ser e estar na profissão para as futuras professoras. Além disso, o uso das EEA confirma a influência em primeiro lugar do contexto, em segundo do perfil de cada participante e, em terceiro lugar, de como cada uma assume seu próprio processo formativo, entendido aqui sob a perspectiva de Vaillant e Marcelo (2012) como um processo de autoformação, para o sucesso da parceria firmada. Falar em sucesso pode parecer algo complicado, pois o seu oposto seria o fracasso, e não se trata de uma dicotomia, sobretudo quando se fala em processos formativos e identitários, como é o caso da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência. Assim, entende-se sucesso como similar a uma parceria marcada pelo compromisso com a autoformação, com questionamentos e ressignificação da própria prática pedagógica e sua possibilidade de impactar positivamente nos eixos: formação (mentora/licencianda) e aprendizagem das crianças.

O próximo capítulo indica algumas contribuições do Projeto *3º Espaço* vinculadas aos aspectos anunciados acima e considera, ainda, limites e/ou elementos que, em razão de sua natureza híbrida, se mostraram como desafios para a implementação de programas que se desenham sob a perspectiva de parcerias entre escola e universidade, professoras iniciantes e futuras professoras, mediadas por encontros virtuais e presenciais.

CAPÍTULO 6: Possibilidades formativas em um espaço híbrido – quais os dilemas? Quais as contribuições?

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 2007, p. 16)

O Capítulo 6 encerra o relato da pesquisa trazendo elementos apresentados ao longo da tese e que sugerem possibilidades formativas, dificuldades e contribuições do modelo híbrido assumido. Tais elementos são sintetizados sob as perspectivas das interações estabelecidas e das articulações entre conhecimentos teóricos e práticos. Algumas questões permanecem latentes e deixam o convite às novas investigações que emergem no campo da formação docente.

O planejamento e o desenvolvimento de ações formativas em um espaço híbrido na perspectiva assumida nesta pesquisa-intervenção revelaram-se, tal como sugere o referencial teórico (CAVACO, 1995; ABARCA, 1999; HARGREAVES, 2005; MATHEOS; DANIEL; McCALLA, 2005; HUBERMAN, 2007; SARTI, 2009; FLORES, 2010; VAUGHAN, 2010; ZEICHNER, 2010, entre outros), ser de grande potencial para a área de formação de professores, principalmente por articular: 1. conhecimentos teóricos e práticos; 2. professoras experientes, licenciandas e pesquisadoras-formadoras; e 3. interações presenciais (entre mentoras e licenciandas) e virtuais (entre mentoras, licenciandas e pesquisadoras-formadoras).

Mesmo diante de alguns percalços, assistiu-se a uma ampla diversidade de aprendizagens e de reflexões sobre a docência, tendo como pano de fundo a própria escola e a atuação de cada díade em seu contexto real. Aprender a ensinar e sentir-se na profissão são tarefas complexas. Oportunizar às licenciandas o exercício de se colocarem no lugar de suas mentoras, assumindo, mesmo que temporariamente, a sala de aula, exigiu delas a capacidade de avaliar seus conhecimentos e a possibilidade de tornar conscientes crenças e concepções, com frequência identificadas após o contato com o cotidiano do trabalho do professor. Dentre os elementos revelados em decorrência das análises dos dados, estão concepções sobre ensinar, aprender e o trabalho docente, a complexa e difícil relação entre teoria e prática e o modo como conhecimentos prévios, cristalizados a partir das experiências de toda uma vida, aliados

às especificidades de cada contexto, delineiam boa parte das intervenções pedagógicas das professoras e, igualmente, das licenciandas.

6.1 Das interações entre a tríade (mentora, licencianda, pesquisadoras-formadoras)

Dentre tantos elementos que compõem a trama do trabalho docente, aquele que ficou evidente ao longo do processo de intervenção e de análise dos dados foi o papel da interação nesse processo formativo. Interação (ou a falta de) foi a palavra de ordem. Interação entre a díade (mentora e licencianda); interação entre os referenciais teóricos por elas assumidos e as traduções desses referenciais presentes nas escolhas metodológicas, no manejo de sala, no modo como cada uma lidava com os dilemas cotidianos. E tudo isso em interação com as atividades propostas no programa e com os referenciais e as traduções deles decorrentes também nas concepções elucidadas pelas pesquisadoras-formadoras. Por isso, pensar a relação entre teoria e prática em um contexto com conhecimentos e experiências de vida e formação tão diversos exigiu que as pesquisadoras-formadoras assumissem papéis variados – orientadoras (esclarecendo dúvidas), questionadoras (instigando a reflexão sobre a prática) e acolhedoras (compreendendo as dificuldades inerentes a um percurso formativo longo e que toca em questões tão íntimas e, por vezes, inconscientes sobre o trabalho docente).

Foi delineada uma série de ferramentas disponíveis no próprio *Moodle* para potencializar as interações e garantir o estabelecimento de um vínculo de confiança entre todas as pessoas envolvidas, em virtude da multiplicidade dos papéis assumidos pelas pesquisadoras-formadoras destacados acima e da complexidade dos conhecimentos envolvidos na prática pedagógica. É importante a ressalva de que a preocupação esteve sempre na fluência das interações (PESCE, 2014) e na garantia de que as mensagens fossem compreendidas. Mesmo diante da diversidade de ferramentas (fóruns, tarefa, wiki, chat, e-mail interno, entre outros), é preciso sinalizar que todas tiveram como elemento central as narrativas escritas.

Apesar do caráter colaborativo e propício para interações das mais variadas naturezas, como se destacou anteriormente, das facilidades decorrentes de um programa on-line, como a administração pessoal do tempo, por exemplo, talvez o uso exaustivo das narrativas escritas tenha, de fato, se tornado um fator desmotivador, sobretudo para

as professoras experientes. O trabalho com as narrativas escritas, sistematizadas no AVA, exigia intervenções constantes, na tentativa de torná-las de fato reflexivas. No entanto, quando indagadas sobre algumas questões ou quando era solicitado que situações fossem descritas com mais detalhes, eram poucas as participantes que retomavam o texto elaborado e incluíam a temática questionada ou o complementavam com as informações solicitadas, sobretudo no caso das mentoras, como revelam alguns excertos.

Olá, Mentora PE.6!

Escrevo porque estou sentindo falta de seus registros no diário. Como estão sendo as inserções de L.8 em sua sala? Ela nos relatou atividades muito interessantes feitas por você!

Adoraria acompanhar suas reflexões sobre tornar-se formadora!

Um grande abraço, Pesquisadora-formadora A (Feedback, diário reflexivo, 15/11/12).

Olá, PE.3!

Que bom que logo de início já houve uma empatia grande entre você e suas licenciandas.

[...] Do seu último registro para cá já caminhamos bastante em nosso projeto, não é mesmo? Por isso gostaria de solicitar que você realizasse novos registros apontando suas reflexões sobre as inserções realizadas [...].

Em seu diário estou sentindo falta do registro dessas reflexões. Sei que já ocorreram vários momentos em que as licenciandas estiveram em suas salas participando das atividades, e seria muito importante que você refletisse e registrasse em seu diário cada um desses momentos de inserção.

Como se desenvolveu a inserção? Qual foi a relação da licencianda com os alunos, com você, com as atividades desenvolvidas? Como você está se vendo enquanto coformadora? Esses são apenas exemplos de questões a se refletir. Tenho certeza que você tem muito a falar sobre esses momentos.

O registro no diário é fundamental para o bom acompanhamento de todo o processo que envolve o 3º Espaço, ok?

Ficarei aguardando ansiosamente.

Forte abraço, Pesquisadora-formadora B (Feedback, diário reflexivo, 29/08/12).

Atribui-se à ausência dos registros a carga pesada de trabalho das mentoras, já que praticamente todas elas assumiam uma jornada de trabalho dupla, eram mães e, ao chegarem em casa, precisavam lidar com questões referentes à organização do lar, alimentação etc. Muitas delas acessavam o AVA durante o horário de trabalho, em momentos em que as crianças estavam sob a responsabilidade de outros professores.

Mesmo cientes do potencial formativo e investigativo das narrativas, no contexto desta pesquisa, seu uso mostrou-se frágil quando tomado como principal forma de

mediação em um contexto em que a interação com as pesquisadoras-formadoras era, exclusivamente, on-line. Por diversas vezes, a equipe de formação precisou lidar com a frustração imposta pelos limites geográficos e temporais. Algumas intervenções “tinham pressa”, demandavam urgências e poderiam ser ignoradas pelas participantes. Encontros presenciais entre pesquisadoras-formadoras e licenciandas e pesquisadoras-formadoras e professoras experientes foram desejados, mas impossíveis de serem implementados pela distância entre os municípios e pela falta de recursos para o financiamento de viagens. Apesar de ser um projeto de extensão universitária, as bolsas eram destinadas, exclusivamente, às estudantes. Não havia financiamento para viagens até os municípios, por exemplo.

Em função disso, a atuação das pesquisadoras-formadoras foi, aos poucos, sendo desenhada como similar à de uma orientadora de estágios que desempenha a função de articular os elementos característicos ao espaço híbrido³⁶, a mediação entre planejamentos decorrentes das EEA e suas possíveis implicações nos processos de ensino e aprendizagem de licenciandas e crianças, e as discussões presentes (ou ausentes) nas narrativas das participantes.

Na tentativa de sanar essas dificuldades, foram realizados chats e webconferências. No entanto, em função de rotinas e horários diferentes, a adesão das participantes a essas ferramentas foi baixa. O grupo indicou, após algumas tentativas frustradas, que atividades síncronas não eram uma boa opção. Não houve uma justificativa para indicar o baixo interesse por atividades como essas. As participantes simplesmente não compareciam, não acessavam ao AVA e ignoravam os questionamentos feitos pelas pesquisadoras-formadoras.

Lidar com a angústia e a incerteza de não saber se sua mensagem foi “ouvida” talvez tenha sido o maior dos desafios para as pesquisadoras-formadoras. A impressão de que as vozes menos ouvidas nesse processo eram as das pesquisadoras-formadoras foi, em certo grau, frequente. Perseverar não é demanda exclusiva dos professores, como destacaram as participantes. O mais curioso, sobre essa perspectiva, é que, quando o programa foi planejado, se cuidou do acolhimento das participantes, da garantia de uma sensação de presença por parte das pesquisadoras-formadoras, e foram estas quem,

³⁶ Explorado em capítulos anteriores, o espaço híbrido aqui analisado constitui-se como espaço de articulação entre aprendizagem presencial e virtual; teoria e prática; professoras experientes (mentoras) e licenciandas em Pedagogia na modalidade a distância.

algumas vezes, se sentiram “dialogando no vazio”. Ocasões-limite exigiram telefonemas, como o caso relatado nas análises da díade A.

Compreender o papel das interações para avaliar a potencialidade formativa do espaço híbrido e das propostas nele delineadas reforçou que a aprendizagem de adultos precisa se configurar como um processo autônomo, para o qual as experiências acumuladas servem de fonte para novas aprendizagens, em que a disposição para que o adulto aprenda está, de fato, relacionada ao papel social da tarefa que ele desempenha, uma aprendizagem mais focada na resolução de problemas do que em conteúdos e que, por fim, a motivação para a aprendizagem no adulto está vinculada a fatores internos, e não externos (KNOWLES, 1984).

Considerando ainda a perspectiva das interações, o estudo indicou que, apesar de algumas diferenças de idade entre as participantes, suas concepções sobre o que, como e por que ensinar se mostram muito próximas. A diferença talvez tenha sido mais vinculada ao modo como cada uma enfrentou os dilemas e reconstruiu (ou não) sua prática a partir deles do que às concepções prévias, sobretudo em relação ao trabalho do professor. Além disso, foi identificado, por exemplo, no caso da díade A, que a professora experiente (PE.5), apesar de estar há dez anos na carreira, apresentava angústias similares às professoras iniciantes, como a dificuldade para lidar com os pares.

Em contramão da posição assumida por PE.5, estava a postura colaborativa e de adesão ao projeto identificada nas mentoras PE.3 e PE.6, que se mostraram abertas a novas aprendizagens mesmo diante de longa experiência na profissão. Cada qual a sua maneira, como se pode ver no Capítulo 5, assumiram o papel de coformadoras e professoras. Elas dedicaram parte de suas rotinas na escola para ensinar a ensinar.

As análises confirmam o peso de experiências passadas, formais ou informais, na atuação docente. Trata-se de um processo multifacetado e, de fato, constituído ao longo da vida. As experiências de L.6 (que atua voluntariamente como professora na igreja que frequenta) e L.3 (que atua como professora de inglês na Educação Infantil) as colocaram numa posição diferente em comparação com L.8, que por sua falta de vivências envolvendo processos de ensino e aprendizagem enfrentou situações nas quais precisou de um apoio mais efetivo de sua mentora. Isso revelou uma situação que precisa ser considerada pelos cursos de formação de professores, sobretudo no contexto da EaD. Apesar de se tratar, formalmente, de uma formação inicial, a licenciatura em

Pedagogia, nesta modalidade, é assumida, por muitos de seus alunos, como uma formação complementar, uma formação continuada, pode-se dizer. Será que os currículos desenhados nesses cursos consideram que boa parte de seus estudantes já são professores? Essa questão é deixada para que outras pesquisas busquem revelar, pois um estudo dos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância se mostra necessário. Os dados indicaram, claramente, se tratar de outro perfil de estudante. São mais maduros, experientes e, em muitos casos, já professores.

As análises referentes à díade C ilustraram isso. L.3, por ser licenciada em Letras, demonstrou, desde suas primeiras inserções/registros, dominar o conteúdo específico – alfabetização –, ela se sentiu à vontade para propor atividades de sondagem e avaliá-las, tomando decisões a partir das fases de aquisição da língua escrita das crianças de sua sala. Sob essa perspectiva, pode-se dizer que sua trajetória tenha sido determinante para o delineamento de suas ações no contexto escolar. A atuação de sua mentora foi igualmente importante. No entanto, nos registros de L.3 foi possível identificar a segurança com que ela propôs estratégias e fez intervenções considerando as características das crianças e aquilo que era esperado para suas faixas etárias.

Adicionalmente, as narrativas escritas que sintetizaram as experiências decorrentes da participação no projeto, inspiradas em casos de ensino (NONO; MIZUKAMI, 2005), elaboradas pelas licenciandas (L.3, L.6 e L.8) e disponíveis nos anexos 6.1, 6.2, 6.3 parecem sugerir que as aprendizagens em adultos, invariavelmente, estão vinculadas ao desejo de superar os desafios, de modificar uma situação que se coloca como dilemática, e, no caso específico do contexto analisado, isso se refere tanto a aprender a ensinar como a ser professor.

Por fim, algo que ficou evidente nas interações e aqui, não simplesmente entre a mentora e a futura professora, mas entre elas e as pesquisadoras-formadoras, diz respeito ao que o referencial teórico já sugere há algum tempo: a qualidade das relações estabelecidas é decisiva para o sucesso de um programa de desenvolvimento profissional (ELLIOT; CALDERHEAD, 1995). As análises indicaram a presença de relações em que a mentora ofereceu apoio e desafios em doses equilibradas, favorecendo o crescimento pessoal e profissional da licencianda, nas quais a pesquisadora-formadora assumiu a posição de uma orientadora, sugerindo e elencando aspectos para o aprofundamento das temáticas (díades B e C), e também relações em que a mentora ofereceu pouco apoio e muitos desafios (díade A), nas quais a

pesquisadora-formadora precisou orientar praticamente sozinha e a distância as Experiências de Ensino e Aprendizagem decorrentes das inserções da licencianda. Em ambos os casos ocorreram aprendizagens, mas possivelmente os caminhos trilhados pelas licenciandas que vivenciaram experiências de apoio e desafios de modo equilibrado possam contribuir para que a proximidade ao contexto de trabalho futuro ocorra de forma mais amigável.

Dentre essas várias aprendizagens, a que merece destaque é a da relação entre a teoria e a prática. Isso porque essa relação é o “calcanhar de Aquiles” de qualquer programa de formação, seja ele inicial ou continuado. É ainda por meio dela que professores revelam conhecimentos de ordem mais complexa, não se trata simplesmente de saber ou de fazer, mas de saber-fazer. Sobre essa questão é dedicada a sessão seguinte.

6.2 Da articulação entre conhecimentos teóricos e práticos

O estabelecimento de relações entre a teoria e a prática parece ser um tema cuja discussão jamais findará. Objeto de uma série de estudos, a *práxis* (PIMENTA; LIMA, 2012) pode ser vista como a tradução mais explícita da complexidade do trabalho docente. Isso porque os processos de tradução que cada professor faz sobre cada uma das teorias precisam se articular às interpretações que esse mesmo professor faz sobre todas as experiências práticas da docência que presenciou desde o primeiro dia em que esteve em uma escola. Trata-se de uma série de articulações subjetivas, influenciadas por características pessoais, contextuais, de formação profissional e de vida.

Dada essa complexidade, mapear, descrever e analisar possíveis articulações entre teoria e prática envolve compreender, em essência, o que pensam, o que fazem, como fazem e por que fazem os professores em sala de aula em relação aos conteúdos que precisam ser ensinados.

Reconhecida como dilemática, principalmente para o professor iniciante, a relação teoria e prática foi elencada tanto pelas licenciandas quanto pelas mentoras como uma das possíveis e mais importantes contribuições do projeto, como se destacou no Capítulo 4. Para elucidá-la, foram utilizadas as mais variadas terminologias: estudo e pesquisa; análise e discussão sobre os conhecimentos docentes; aplicação do que está

sendo aprendido no curso de Pedagogia; instrumento de avaliação e reflexão; experimentação da docência etc.

Apesar de todo o potencial vislumbrado pelas participantes, as análises em profundidade, considerando os percursos formativos das díades A, B e C, indicaram que essa não é uma relação simples de ser estabelecida. De todos os casos, o da díade A ilustra bem uma situação que é recorrente na área, que é a interpretação equivocada de uma teoria que se traduz em práticas ineficientes, igualmente equivocadas e frustrantes, pois não correspondem à leitura feita pela professora sobre essa teoria. Certamente, cada leitor poderá encontrar nas lembranças ao menos um professor que assumia tal postura. O caso aqui evidenciado refere-se à teoria construtivista, mas poderia ser outra. A questão não está exatamente na teoria, mas no fato de que foi consolidado um referencial teórico de modo equivocado.

Mais uma vez eu não pude observar um trabalho pedagógico direcionado e procurei sanar minhas dúvidas de uma maneira indireta.

[...]Eu sinto que PE.5 preocupa-se bastante em reproduzir a teoria pedagógica na prática e que suas intenções são legítimas, mas encontra dificuldades não previstas na teoria. Será que a teoria não precisa ser reformulada na prática em razão da conhecida diversidade do ambiente escolar? (L.6, diário reflexivo, 28/08/12).

O registro de L.6 e algumas intervenções feitas pela pesquisadora-formadora, aliadas aos poucos registros de PE.5, indicaram que a professora experiente se sentia só e confusa em meio aos referenciais teóricos dos quais lançava mão e às adversidades de seu contexto de trabalho.

Sob a questão indicada acima, pergunta-se: pode-se atribuir à formação inicial o peso desse equívoco? Mesmo em caso afirmativo, ainda assim, coloca-se outra indagação – e qual tem sido o papel da formação continuada no rompimento de equívocos como o relatado? É preciso considerar que PE.5 atua como professora há 10 anos. Essas questões podem induzir o leitor a interpretar esse problema como único e exclusivo às instituições formadoras, o que não é verdade. As análises, no geral, confirmam o que o referencial teórico já indicava desde o início, que a prática docente é condicionada por múltiplos fatores (GARCIA, 1999; MIZUKAMI et al., 2002; ABDALA, 2004; IMBERNÓN, 2010).

Apesar de a formação docente não se dar, exclusivamente, na esfera do formal, como em cursos de licenciatura em Pedagogia, por exemplo, a escassez de experiências de inserção em contexto escolar e de disciplinas que contemplem o aprendizado

profissional da docência por meio de relações entre teoria e prática foi identificada, por exemplo, no estudo de Gatti (2011), como se apresentou em oportunidades anteriores. Outro elemento decisivo é o modo como teorias são adotadas por políticas públicas e implementadas, às pressas, pelas instituições de ensino, algumas vezes por imposição de secretarias de educação, inclusive.

No contexto do 3º *Espaço*, os momentos mais propícios para o estabelecimento de relações teoria e prática ocorreram por ocasião do planejamento, desenvolvimento e avaliação das EEA e dos registros no diário reflexivo. As análises dos casos A, B e C evidenciaram que, dentre os conhecimentos elencados por Shulman (2005), aquele que se mostrou mais deficiente foi, exatamente, o conhecimento pedagógico geral, ligado a questões de ordem quase sempre prática, mas que exigem suporte teórico para se firmarem, como o manejo de sala e as estratégias de avaliação, por exemplo.

Por fim, pode-se considerar que a proposição de EEA situadas, planejadas e analisadas colaborativamente, via encontros presenciais entre mentora e licencianda e virtuais entre cada díade e pesquisadora-formadora, se mostrou potencializadora para o exercício de relações entre teoria e prática. O que não significa afirmar que essas relações foram, necessariamente, estabelecidas. Isso se deve, essencialmente, ao caráter inquiridor assumido pelas pesquisadoras-formadoras, às exigências decorrentes da comunicação, exclusivamente on-line, e ao modo como cada participante assumiu (ou não) a postura de autoformar-se.

6.3 Das contribuições e dos limites – questões ainda latentes

Falar em “contribuições e limites” é o mesmo que dizer “o caminho pode ser por aqui, mas ajustes são necessários”. E foi, exatamente, com essa ideia que se fez o exercício de mapear indicativos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores via espaços híbridos, que precisam ser cuidados, seja por instituições formadoras, no âmbito da formação inicial, seja por escolas, no contexto da formação continuada ou, ainda, por programas de extensão universitária que, tal como o 3º *Espaço*, integram formação inicial e continuada. Alguns desses elementos vinculam-se, essencialmente, ao desafio de se propor uma aprendizagem híbrida em que a mediação entre mentoras, licenciandas e pesquisadoras-formadoras se deu exclusivamente on-line, mas ocorreram de modo presencial entre mentoras e licenciandas.

Assim, ao mesmo tempo, os elementos que proporcionaram seu caráter inovador e que são indicados como grande vantagem para programas de formação docente assim concebidos se constituíram seus maiores desafios. Por tratar-se também de um programa de extensão universitária, as licenciandas foram beneficiadas com bolsas de estudo, e isso exigiu uma definição cronológica para que as ações fossem realizadas. O tempo mostrou-se elemento determinante desde a fase de seleção das mentoras, cerca de três meses antes do início do projeto.

Para viabilizar o desenvolvimento do projeto de extensão em conjunto com a pesquisa-intervenção, não se dispunha de tempo para formar novas mentoras. A saída encontrada foi contatar professoras experientes parceiras da UFSCar e do Portal dos Professores em outros programas de formação continuada e que dominassem as ferramentas da plataforma *Moodle*. Além disso, a exigência da inserção em contexto escolar e das interações presenciais demandou que, geograficamente, esses encontros fossem possíveis. Desde a seleção das participantes, a dificuldade para conciliar mentoras familiarizadas ao *Moodle* e licenciandas interessadas em participar do Projeto *3º Espaço* residentes no mesmo município mostrou-se um elemento complicador. Em razão desses desafios, espaço e tempo, característicos de programas dessa natureza e ditos flexíveis, como se discutiu no Capítulo 2 (VALLE, 2013, 2014; MILL, 2014), no contexto deste estudo não foram tão flexíveis assim.

Passada essa primeira etapa, os desafios foram se revelando aos poucos, vinculados, essencialmente, ao modo como cada participante assumia seu processo de autoformação no contexto do *3º Espaço*. Problemas de saúde na família, falta de conectividade e pendências de outras naturezas foram as justificativas mais utilizadas para o baixo acesso ou a ausência prolongada no AVA por professoras e licenciandas. Sempre que alguma participante deixava de acessar ao AVA por duas semanas, estabelecia-se o contato telefônico, e uma dinâmica de escuta sensível, de acolhimento e de compreensão era necessária por parte de toda a equipe de formação. Trabalhar com tais elementos foi um grande desafio.

Ainda no âmbito dos limites, as análises indicaram que as narrativas trazem, sim, concepções particulares sobre processos de ensino e aprendizagem, que há nelas teorias sobre como ensinar e que, em maior ou menor grau, as díades estabeleceram metas comuns para atingir seus objetivos frente às aprendizagens das crianças. Além disso, as intervenções atenderam a algumas demandas formativas identificadas em processo e

procuraram indicar caminhos para questões mais delicadas, como o caso das dificuldades nas relações interpessoais de PE.5 ou na ausência de domínio do conteúdo específico, identificadas pelas narrativas das díades A e B. No entanto, é importante sinalizar as limitações que envolvem o uso das narrativas como instrumento de apreensão de ideias e concepções dos professores sobre suas práticas.

Connelly e Clandinin (2006) indicam a relação teoria e prática presente nos relatos dos professores, bem como dilemas enfrentados cotidianamente que culminam na produção de três tipos de narrativas: as histórias sagradas, as histórias secretas e as histórias de fachada. As histórias sagradas contemplam narrativas de práticas aceitas e apoiadas pelos pares, por políticas públicas e pelo discurso acadêmico. As histórias secretas são aquelas vividas no interior das salas de aula e que dificilmente são reveladas e, quando o são, geralmente ocorrem em lugares igualmente secretos, como na sala dos professores, por exemplo. As histórias de fachada referem-se às narrativas que não necessariamente correspondem à realidade, mas que são, em geral, aceitas pelos pares e pela instituição. Muitas histórias de fachada são criadas por necessidade de as histórias secretas permanecerem bem guardadas.

Considerando as tipologias dessas histórias, é possível o estabelecimento de relações entre aquilo que os professores escrevem e aquilo que, em verdade, vivenciam em sala de aula. Considerando o cenário apresentado aqui, a proposição dos diários reflexivos de modo contínuo para professoras e licenciandas possibilitou o confronto de algumas dessas histórias, como a leitura que L.6 fez das práticas da professora da sala ao lado e a interpretação que PE.5, sua mentora, fez dessas mesmas práticas. Tratou-se de um interessante exercício o acompanhamento das narrativas de professoras experientes e de licenciandas sobre as mesmas vivências e a compreensão de que a docência, de fato, se reveste de crenças, concepções e está fortemente relacionada à pessoa professor.

Um dos limitadores do uso das narrativas foi o fato de as professoras experientes registrarem brevemente suas ações. Algumas até faziam registros frequentes, mas muito sintéticos, como ocorreu com PE.3. Outras traziam contribuições significativas, como mostraram as análises das díades A e B, colocando-se como professora ou como formadora e refletindo sobre essa atuação. Esses registros, no entanto, eram poucos. As licenciandas, em sua maioria, descreviam as situações vivenciadas em sala de aula, e as intervenções da pesquisadora-formadora nem sempre eram consideradas. A estratégia

utilizada foi propor questões para que retomassem nas narrativas elementos que pudessem ter passado despercebidos ou eventos que deixaram de ser descritos, solicitando que elas retomassem a narrativa e complementassem com os questionamentos feitos pelas pesquisadoras-formadoras, o que nem sempre ocorreu. Em situações como essas foram feitas outras intervenções, e lançou-se mão de exemplificações na tentativa de elucidar algumas temáticas, como ocorreu com a questão da disciplina/indisciplina, na díade A. Exemplos extraídos de revistas ou site e análises de casos de ensino que retratavam práticas docentes bem sucedidas foram algumas dessas estratégias.

Na realidade, esse indicativo caminha em direção ao que a literatura aponta, de que há níveis de reflexão. Segundo Zeichner & Liston (apud MARCELO, 1992), esses níveis caracterizam-se como: 1. técnico; 2. prático; 3. reflexivo. O primeiro nível está vinculado às atividades cotidianas e ações explícitas do professor em sala de aula. Já o segundo refere-se ao ato de planejar e refletir sobre o que foi planejado e o que foi realizado, bem como a análise sobre o conhecimento prático. Por fim, o terceiro nível, mais complexo, considera a reflexão sobre questões éticas e políticas da profissão, suas relações com a prática e com os contextos em que cada professor atua.

Entretanto, mais importante do que a tentativa de delimitação das reflexões das díades A, B e C em cada um dos níveis elencados anteriormente é a compreensão de que,

Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos em sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas teorias práticas/implícitas (MIZUKAMI et al., 2002, p. 49).

Ao escreverem sobre suas práticas, sobre suas vidas e seus percursos formativos, os professores permitem, possivelmente, o acesso a uma série de conhecimentos, teorias implícitas/práticas que permitem a compreensão de por que fazem o que fazem em sala de aula. Suas relações com o ensino e com a prática. Por se tratar do “carro-chefe” de toda a pesquisa-intervenção, mesmo considerando alguns percalços, foram garantidos às participantes momentos de interação, de reconhecimento de dificuldade e dilemas em contextos alheios aos seus e de reflexão sobre suas próprias práticas, situadas e devidamente contextualizadas. Essa perspectiva considera, em sua essência, o protagonismo do professor (STENHOUSE, 1983; ELLIOT, 1989; IMBERNÓN, 2010).

Ainda considerando as análises decorrentes das narrativas, é importante mencionar que o grau das necessidades formativas de algumas professoras experientes, sobretudo de PE.5, foi surpreendente para toda a equipe. É evidente que dificuldades e dúvidas eram esperadas também para elas, nunca foram tomadas como privilégios das licenciandas, afinal, todas estão em processo de formação. No entanto, algumas demandas, como a de relacionamento entre os pares, sugerem possíveis desafios enfrentados também pelas equipes das escolas para, por exemplo, promover uma formação continuada para suas professoras, estimulando práticas colaborativas em que a instituição se compreenda como uma escola que aprende. Esse pode ser um novo limite do Projeto *3º Espaço* – a falta de uma parceria mais efetiva com as escolas. Vale lembrar que, em função da diversidade de municípios e da distância geográfica que se impôs, as parcerias foram formadas com cada professora experiente, por uma adesão voluntária ao projeto.

Mais uma vez, uma característica peculiar ao projeto assumiu um caráter dúbio. A multiplicidade de municípios permitiu o mapeamento de experiências, socialização e práticas diversas, enriquecendo o trabalho desenvolvido. No entanto, tornou-se limite para que ações mais pontuais considerando a complexidade de cada escola fossem desenvolvidas.

Dentre as contribuições, está a sobreposição de necessidades envolvendo o conhecimento pedagógico geral. As análises indicaram uma defasagem no que tange aos conteúdos específicos, sobretudo no contexto da Educação Infantil. Revelaram que aprender a ser professor implica rever conceitos e crenças fortemente enraizados ao longo de toda uma trajetória acadêmica que, em consonância com o referencial teórico adotado, pode ter tido início ainda enquanto alunos da Educação Básica. Considerar a possibilidade de se romper com crenças, como a de que para aprender basta persistir ou ter determinação, implica a adesão, por parte das licenciandas, a uma compreensão mais profunda do trabalho docente muito antes de sua inserção no campo do trabalho – este primeiro contato, norteado por um olhar reflexivo e questionamentos, aliado à observação e à participação na e da rotina de trabalho de professores experientes, pode contribuir para a aprendizagem profissional da docência, sobretudo em relação aos modos de ser e estar na profissão, já que as dificuldades trazidas pelas dadas eram dificuldades reais e as quais professores costumam enfrentar em diferentes fases de suas carreiras.

As descobertas vinculadas ao pouco domínio do conteúdo específico, identificadas nas díades A e B, atuantes na Educação Infantil, sugerem a necessidade de investigações sobre a escolarização básica pela qual passaram professoras experientes e licenciandas e sobre, a influência de formações continuadas para que os conteúdos a serem ensinados sejam, de fato, aprendidos. Ao mesmo tempo, necessidades formativas referentes ao conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento pedagógico geral revelam quão distantes a formação inicial e/ou continuada estão da realidade de trabalho do professor.

Outro elemento que pode ser inserido nos inúmeros questionamentos decorrentes das análises é a hipótese de que, por se tratar de um conteúdo específico e de natureza, aparentemente simples, a ser apropriado por crianças de 0 a 5 anos, ele não precise ser estudado, ou melhor, sequer se cogite a possibilidade de não dominar. Em outras palavras, pode-se levantar a discussão: as professoras da Educação Infantil dominam o conteúdo que ensinam? Qual é o conteúdo da Educação Infantil? Elas cogitam a necessidade de estudá-lo e de buscar estratégias para que seja realmente apreendido pelas crianças? Ou perpetua-se o paradigma do ensino por modelos, das atividades descontextualizadas para “engordarem” as pastas de “trabalhinhos” das crianças?

É evidente que a ausência de um currículo mais bem delimitado para a Educação Infantil acarreta em compreensões genéricas e superficiais sobre o conteúdo a ser ensinado nessa etapa. As críticas em relação aos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) são muitas. O que é surpreendente aqui é que, mesmo após a discussão trazida por outros documentos oficiais, tais quais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), a sensação ainda é a de que pouca mudança ocorreu no cenário das escolas. O descompasso entre o que indicam as publicações oficiais e as práticas vistas em escolas é um elemento que merece investigação, sobretudo pelo viés do trabalho do professor na Educação Infantil.

Esse cenário revela, entre outras coisas, que os cursos de formação inicial, em especial, a Pedagogia, têm pela frente grandes desafios: 1. romper com práticas vivenciadas pelos futuros professores quando alunos da Educação Infantil, baseadas em modelos que não correspondem mais aos novos alunos que adentram esse contexto na atualidade; 2. sanar defasagens relacionadas ao domínio dos conteúdos específicos para a atuação na Educação Infantil; 3. explorar, por meio de vivências em contexto, mais

situações nas quais sejam exigidos planejamentos, delimitação de objetivos, uso de metodologias próprias para o trabalho com as crianças e instrumentos avaliativos; 4. educar o olhar, a sensibilidade e trabalhar a compreensão de que as crianças precisam de um espaço socialmente construído para vivenciarem suas infâncias. É evidente que muito foi feito em relação aos dilemas elencados, mas o fato é que, infelizmente, a prática nas escolas revela que há um caminho relativamente longo para que mudanças significativas sejam vistas.

Além dos dilemas apresentados como essenciais para uma prática docente intencional e pedagógica na Educação Infantil, os cursos de formação inicial precisam ainda englobar questões vinculadas à prática reflexiva; ao professor pesquisador; ao modo como professores iniciantes irão se relacionar com seus pares mais experientes; à transição do *ofício de aluno* para o *ofício de professor*. Igualmente, a formação continuada precisa atuar de modo mais direcionado às necessidades de seus professores, menos genérica e superficial. Não se trata de uma capacitação ou de um treinamento. A literatura já indicou os limites desses modelos. Trata-se de fazer com que professores assumam seus processos de formação, que a escola seja um lugar de aprendizagem para os professores e toda a sua equipe, de abertura para que os professores revelem quem são, quais são suas angústias e como tentam superar seus dilemas cotidianos.

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados, o trabalho de parceria escola-universidade, mediado por uma concepção híbrida de formação, com o auxílio de TDIC e pautado na análise reflexiva sobre a prática, mostrou-se favorável para processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, principalmente quando o contexto da formação inicial é o da Educação a Distância, como é o caso do trabalho em tela. Fica o convite para pesquisas que contemplem as questões elencadas anteriormente, sobretudo em relação às especificidades da formação do professor da Educação Infantil. Vê-se que, sob essa perspectiva, independentemente da modalidade em que a formação ocorre – virtual ou presencial –, os mesmos dilemas se perpetuam.

REFERÊNCIAS

- ABARCA, J. C. Profesores que se inician en la docência: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 51-100, 1999.
- ABDALA, M. F. B. Em las redes de la profesión. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 9, n. 20, p. 159-181, mar. 2004.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 104).
- ALMEIDA, M. E. B. Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. (Org.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 89-104.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- _____. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago. **Anais...** Santiago, 2012.
- ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 51-68.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- BHABHA, H. The third space. In: J. RUTHERFORD (Ed.). **Identity, community, culture and difference**. London: Lawrence and Wishart, 1990. p. 207-221.
- BHOLA, H. S. **Tendances et Perspectives Mondiales de L'éducation des Adults**. Paris: Unesco/Bie, 1989.
- BORKO, H. Clinical Teacher Education: The Induction Years. In: HOFMAN, J. A. E. S. (Ed.). **Reality And Reform In Clinical Teacher Education**. New York: Random House, 1986. p. 45-64.
- _____. Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. **Educational Researcher**, v. 33, n. 8, 2004.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, 28 nov. 1968. p. 10369.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1, 2 e 3.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE/CP, 2005a.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 20 dez. 2005b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e de Educação Integral, 2013.

BRUNO, A. R. Ações formativas para a educação online no ensino superior: a didática online e a aprendizagem do adulto em perspectiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – Endipe, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. Livro 2, p. 415-427.

BULLOUGH, R. Becoming a teacher: self and the social location of teacher education. In: BIDDLE, B.; GOOD, T.; GOODSON, I. (Ed.). **International handbook of teachers and teaching**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 79-134.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 162-191.

CESAR, M. **Aprender a aprender**. Edição inspirada na animação The Potter, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmzI>. Acesso em: 27 mar. 2015.

COCHRAN-SMITH, M. Reinventing Student Teaching. **Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 2, p. 104-118, 1991. Disponível em: <<http://people.ucsc.edu/~ktellez/cochran264.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. Aprender a ensinar na profissão docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. **Conferência de abertura...** Curitiba, 2014.

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

_____. Teacher Education: Toward an Inquiry Orientation. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 14-22.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. In: GREE, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B. (Ed.). **Handbook of Complementary Methods in Educational Research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers e American Educational Research Association, 2006. p. 477-488.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, C.; LISBOA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. XVIII, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o_VolXVIII,n%C2%BA1_5-22.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

CROSS, K. **Adults As Learners**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

CUNHA, M. L.; VILARINHO, L. R. G. Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet**. 2010. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3001>. Acesso em: 28 mar. 2015.

DAL-FORNO, J. P.; CARDOSO, L. C.; RINALDI, R. P. Da construção de uma proposta de estágio na modalidade a distância: a experiência da UFSCar. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 349-377, maio 2013. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/90/18>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

DARLING-HAMMOND, L. et al. The design of teacher education programs. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Ed.). **Preparing teachers for a chance world**. São Francisco: Jossey Bass, 2005. p. 390-441.

DEWEY, J. **How we think**: a restatement of the relations of reflective thinking to the educative process. 2. ed. Boston: DC Heath, 1933.

DUHANEY, D. Blended learning and teacher preparation programs. **Int-l J of Instructional Media**, v. 39, n. 3, p. 197-203, 2012. Disponível em: <<http://sites.newpaltz.edu/ncate/wp-content/uploads/sites/21/2014/06/Example-Duhaney.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

EITELBERG, F.; RAMOS, R. **Didática Geral – Estratégias**. Univesp TV. 2011. (material audiovisual). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vuvhKS-fApQ>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

ELLIOTT, J. Teacher evaluation and teaching as a moral Science. In: HOOLY, M. L.; MCLOUGHLIN, C. S. (Org.). **Perspectives on teacher professional development**. Barcombe, Lewes: The Falmer Press, 1989. p. 239-258.

ELLIOT, B.; CALDERHEAD, J. Mentoring for Teacher development: Possibilities and Caveats. In: KERRY, T.; MAYES, A. S. (Ed.). **Issues in Mentoring**. London: Routledge, 1995.

ESTEVE, J. M. Las emociones em el ejercicio práctico de la docência. **Teoría de la Educación**, n. 18, p. 85-107, 2006.

EZPELETA, J. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 20, 1984.

FEIMAN-NEMSER, S.; BUCHMAN, M. Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación Del profesorado. In: VILLAR ÂNGULO, L. M. (Ed.).

Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alicante: Marfil, 1988. p. 301-508.

FLORES, M. A. Formação inicial de professores: dilemas e desafios. In: **O professor no séc. XXI Formação e Intervenção – II Jornadas Pedagógicas.** Coimbra, 2003, p. 98-125. Disponível em: <<http://www.cfagora.pt/admin/destaques/pdfs/caderno2.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

_____. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

FREITAS, M. T. M. A formação do professor na era de mudança de paradigma educacional. In: FIDALGO, F. S. R. et al. (Org.). **Educação a Distância – meios, atores e processos.** Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 197-207.

GAIRÍN, J. S. La creación y gestión del conocimiento coletivo a través de la red. In: FIDALGO, F. S. R. et al. (Org.). **Educação a Distância – meios, atores e processos.** Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 53-67.

GAMBOA, S. S. A contribuição da pesquisa na Formação Docente. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais.** São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 116-130.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Los profesores como trabajadores Del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de La vida. **Educación,** n. 30, p. 27-56, 2002.

GATTI, B. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos.** São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 71-87.

GATTI, B.; BARRETO, E. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 141-169.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 63-78.

HAGER, P. Lifelong Learning and the Contribution of Informal Learning. In: ASPIN, D. et al. (Ed.). **International Handbook of Lifelong Learning**. London: Kluwer, 1998. p. 79-92.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

_____. Educational changetakes ages: Life, career and generational factors in teachers emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**, n. 21, p. 967-983, 2005.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. **Teaching and Teacher Education**, v. 11, n. 1, p. 33-49, 1995.

Disponível

em:

<<http://www2.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study1/hattonart.html>>. Acesso em: 15, mai. 2015.

HAWLEY, W.; VALLI, L. The Essentials in Effective Professional Development: a New Consensus. In: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (Ed.). **Teaching as a Learning Profession**. Handbook of Policy and Practice. São Francisco: Jossey-Bass, 1998. p. 127-149.

HOLLY. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

KAGAN, D. Professional Growth Among Preservice and Begning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 2, p. 129-170, 1992.

KAMII, C.; DeVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil-implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória cultural, 1991.

- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica).
- _____. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da Informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- KNOWLES, M. **The adult Learner: a neglected spaces**. Gulf: Houston, 1984.
- KORTHAGEN, F. A. J. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: FLORES, M. A.; VEIGA SIMÃO, A. M. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 30-60.
- KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J.; RUSSEL, T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. **Teaching and teacher education**, n. 22, p. 1020-1041, 2006. Disponível em: <<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/19340>>. Acesso em: 12 maio 2015.
- LABELLE, J. M. **La réciprocité éducative**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- LÉVY, P. **O Que é Virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- LIMA, S. M.; REALI, A. M. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. **Formação de professores – práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-236.
- LORTIE, D. **The Schoolteacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- LUCARRELI, E. **La capacitación docente y la descentralización**. Proyecto Multinacional de Educación Basica. Buenos Aires, Organización de los Estados Americanos (OEA), Programa Regional de Desarrollo Educativo, 1990.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

MARCELO, C. G. **Aprender a ensinar**: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madri: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia – C.I.D.E., 1992.

_____. Aprender a ensinar na era da conectividade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. **Conferência...** Curitiba, 2014.

MARCELO, C. G.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente** ¿Cómo se aprende a enseñar? Madri: Narcea, S. A. Ediciones, 2009.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARIANO, A. L. S.; LIMA, E. F. A pesquisa sobre o início da docência a partir da ENPEd e do ENDIPE. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. (Org.). **Desenvolvimento profissional da docência**: teorias e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MARTIN, S. D.; SNOW, J. L.; TORREZ, C. A. F. Navigating the Terrain of Third Space: Tensions With/In Relationships in School-University Partnerships. **Journal of Teacher Education**, p. 299-311, 2011. Disponível em: <<http://jte.sagepub.com/content/62/3/299>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

MASSETTO, D. C. **Formação de professores iniciantes**: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MATHEOS, K. Educação híbrida: a chave da inovação nas universidades canadenses. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. (Org.). **Educação a Distância**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 57-68.

MATHEOS, K.; DANIEL, B. K.; McCALLA, G. I. Dimensions for blended learning technology: learners' perspectives. **Journal of Learning Design**, Brisbane, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em:

<http://www.researchgate.net/profile/Ben_Daniel/publication/237286977_DIMENSIONS_FOR_BLENDED_LEARNING_TECHNOLOGY_LEARNERS'_PERSPECTIVES/links/0046352f213280fd69000000.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico**. Censo da educação superior 2009. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2011.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 347p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MILL, D. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **RIED** – Revista Iberoamericana de Educación a Distância, v. 17, n. 2, p. 97-126, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 59-94.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. R. M. O professor a ser formado pela UFSCar: uma proposta para a construção de seu perfil profissional. In: PIERSON, A. H. C.; OLIVEIRA, M. H. A. **Formação de professores na UFSCar** – concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 17-36.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho**. Relatório de Pesquisa 2. FAPESP/Programa Ensino Público, 1998.

_____. Desenvolvimento profissional da docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem. **Pro-posições**, v. 1, n. 4, mar. 2000.

_____. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.

- MORAN, J. A Educação a Distância, mais focada em pesquisa e colaboração. In: FIDALGO, F. S. R. et al. (Org.). **Educação a Distância** – meios, atores e processos. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 39-51.
- MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, set./dez. 2011.
- MUNIZ JÚNIOR, J. M.; MAIA, F. G. M.; VIOLA, G. Os principais trabalhos na teoria do conhecimento tácito: pesquisa bibliométrica – 2000-2011. In: SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS, 14., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FGV-EAESP, 2011.
- NETO, F. J. S. L. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- NONO, M.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos formativos de professoras iniciantes. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. (Org.). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2005.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.
- ODELL, S. Overview and framework. In: DANGEL, J. R. (Ed.). **Research on teacher induction**. Toronto: Rowan and Littlefield Publishers, 2006. (Teacher Education Yearbook XIV, v. 203-211).
- OSTETTO, L. E. Ser professor de Educação Infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 155-167.
- PANIZZOLO, C. et al. Programa de residência pedagógica da Unifesp: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – Endipe, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp/Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 221-233.
- PEÑA, M. L. D. J.; ALLEGRETTI, S. M. M. Escola híbrida: aprendizes imersivos. **Revista Cet**, v. 1, n. 2, abr. 2012.
- PENIN, S. T. S. Pedagogia, formação de professores e as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 61-68.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote, 1994.

PESCE, L. Contribuições da web 2.0 à formação de educadores sob enfoque dialógico. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 251-278. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

_____. Docência na educação contemporânea: um olhar sobre a metodologia de mediação on-line. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. (Org.). **Educação a Distância**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 185-197.

PETEROSI, H. G.; ITOCAZU, N. A. As novas tecnologias de informação e a prática docente. In: PETEROSI, H. G.; CARVALHO, J. G. (Coord.). **Revisitando o saber e o fazer docente**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POSTMAN, N. **Tecnopolia** – Quando a Cultura se rende à Tecnologia. Lisboa: Difusão Cultural, 1992.

POULSON, L. Paradigm Lost? Subject knowledge, primary teachers and education policy. **British Journal of Educational Studies**, v. 49, n. 1, p. 40-55, mar. 2001.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Construindo a base de conhecimento profissional da docência: contribuições do uso de histórias e narrativas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Processos formativos da docência**: conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 121-142.

REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. (Coleção UAB-UFSCar).

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Portal dos Professores da UFSCar: um espaço virtual de desenvolvimento profissional da docência. In: PIERSON, A. H. C.; OLIVEIRA, M. H. A. **Formação de professores na UFSCar** – concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 255-281.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008.

_____. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/10369/14692>>. Acesso em: 13 maio 2014.

REALI, A. M. M. R. et al. O Desenvolvimento de Um Modelo Construtivo-Colaborativo de Formação Continuada de Professores no Local de Trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, p. 65-76, 1995.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: contribuições de um programa *online*. 2009. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RINALDI, R. P.; CARDOSO, L. C. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: aproximações com o contexto escolar. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago. **Anais...** Santiago, 2012a.

_____. Ensinar a partir de tecnologias digitais: estudo dos processos de aprendizagem docente em um ambiente virtual. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – Endipe, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012b. Livro 2, p. 5516-5527.

ROGERS, C. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and a Reflective Thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, p. 842-866, jun. 2002.

ROLDÃO, M. C. Função: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 15-24.

ROMERO, I. B. Mentores y Noveles: historias del trayecto. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. **Ciencia y Cultura** – IDIE Chile Formación Docente. Chile, 2011.

- SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora, 1994.
- SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.
- SCHOENFELD, A. H. Toward a theory of teaching-in-context. **Issues in Education**, v. 4, n. 1, p. 1-94, 1998. Disponível em: <http://vocserve.berkeley.edu/faculty/ahschoenfeld/Schoenfeld_TeachingInContext.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- SCHÖN, D. A. **The reflective practioner**. How professionals think in action. Londres: Temple Smith, 1983.
- _____. **Educating the reflective practitioner**: Toward a new design for teaching and learning in the professions. São Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- _____. Knowledge and teaching: foundations of the reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- _____. Just in case: reflections on learning from experiences. In: COLBERT, J.; TROMBLE, K.; DESBERG, P. (Ed.). **The case for education**. Contemporary approaches for using case methods. Needhan Height: Allyn Bacon, 1996. p. 197-217.
- _____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*, **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005.
- SIQUEIRA, M. B.; ALFINITO, S. Análise bibliométrica das TICS na educação. In: SIED/EnPED – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2., ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: <<http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/677>>. Acesso em: 24 nov. 2014.
- SMOLE, K. **A matemática na educação infantil**. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- SPINK, P. K. Pesquisa-ação e a análise de problemas sociais e organizacionais complexos. **Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 31-44, 1979.
- STENHOUSE, L. The relevance of practice to theory. **Theory into practice**, v. 22, n. 3, p. 211-215, 1983.

- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1994.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2015.
- VAILLANT, D. A inserção profissional nos sistemas educativos, programas e experiências. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. **Mesa redonda...** Curitiba, 2014.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar** – as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.
- VALLE, L. Ainda sobre espaço, tempo, presença e distância: questões para a EAD on-line. In: FIDALGO, F. S. R. et al. (Org.). **Educação a Distância** – meios, atores e processos. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 71-79.
- _____. Espaço e tempo, distância e presença: conceitos para pensar a formação humana. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. (Org.). **Educação a Distância**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 103-113.
- VALLI, L. **Reflective teacher education: cases and critiques**. New York: State University of New York Press, 1992.
- VAUGHAN, N. D. A blended community of inquiry approach: linking student engagement and course redesing. **Internet and Higher Education**, n. 13, p. 60-65, 2010. Disponível em: <<http://www.anitacrawley.net/Articles/Vaughan2009.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.
- VAZ, A.; MENDES, R.; MAUÉS, E. Episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre o conhecimento pedagógico de conteúdo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 2001, Caxambu. **Apresentação de trabalho...** Caxambu: Anped, 2001.
- VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-174, 1984.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Anexo 5.1 - Atividade 2.2 - Fase II – Cronograma de trabalho

Cronograma de trabalho 1ª EEA	Componentes	Descrição
1º Passo até 10/08	Definição do tema da intervenção por meio do diálogo entre licencianda e mentora.	Identificação do tema a ser desenvolvido na EEA (o ensino do conteúdo de qualquer componente curricular, o caso de um aluno específico, tema relacionado à vida escolar, à vida do aluno, à interação escola-família, a dificuldades específicas de aprendizagem ou de ensino, a temas transversais, à coordenação pedagógica, à relação com os pais dos alunos etc.).
Cronograma de trabalho	Componentes	Descrição
2º Passo até 31/08	Planejamento da EEA.	Negociação do tema da EEA entre mentora e licencianda: <ul style="list-style-type: none"> - explicitação clara de objetivos da experiência de ensino e aprendizagem; - escolha inicial das atividades a serem desenvolvidas; - escolha inicial de fontes/materiais a serem utilizados; - explicitação do “como” desenvolver a experiência; - explicitação dos passos da experiência (do início ao final).
Cronograma de trabalho	Componentes	Descrição
3º Passo até 31/08 (concomitante com o 2º Passo)	Definição dos procedimentos de registro da EEA.	Escolha dos procedimentos para acompanhamento e registro da EEA: <ul style="list-style-type: none"> - diário descritivo das atividades planejadas e executadas; - diário reflexivo; - registro de falas dos alunos; - produções dos alunos; - relatos de reuniões; - relatos de incidentes críticos; - registro de observação de classe, de alunos, de pais, de reuniões, de recreio etc.
Cronograma de trabalho	Componentes	Descrição
4º Passo até 14/09	Redação do plano da EEA.	Redação final do plano da EEA a ser desenvolvido, contendo as informações relativas aos passos anteriores.
Cronograma de trabalho	Componentes	Descrição
5º Passo de 14/09 a 14/10	Desenvolvimento e registro da EEA (diário	Aplicação de procedimentos e descrição detalhada das ocorrências, incluindo

Anexo 5.1 - Atividade 2.2 - Fase II – Cronograma de trabalho

	reflexivo e relatórios).	observações, ideias, impressões, justificativas, expectativas, dificuldades e avanços.
Cronograma de trabalho	Componentes	Descrição
6° Passo de 14/09 a 14/10	Avaliação e redação de relatório descritivo sobre a EEA.	Sistematização e avaliação da EEA com análises e reflexões sobre o processo.
Cronograma de trabalho 2ª EEA	Componentes	Descrição
1° Passo até 17/10	Definição do tema da intervenção por meio do diálogo entre licencianda e mentora.	Identificação do tema a ser desenvolvida na EEA (o ensino do conteúdo de qualquer componente curricular, o caso de um aluno específico, tema relacionado à vida escolar, à vida do aluno, à interação escola-família, a dificuldades específicas de aprendizagem ou de ensino, a temas transversais, à coordenação pedagógica, à relação com os pais dos alunos etc.).
Cronograma de trabalho	Componentes	Descrição
2° Passo até 24/10	Planejamento da EEA.	Negociação do tema da EEA entre mentora e licencianda: <ul style="list-style-type: none"> - explicitação clara de objetivos da experiência de ensino e aprendizagem; - escolha inicial das atividades a serem desenvolvidas; - escolha inicial de fontes/materiais a serem utilizados; - explicitação do “como” desenvolver a experiência; - explicitação dos passos da experiência (do início ao final).
Cronograma de trabalho	Componentes	Descrição
3° Passo até 24/10 (concomitante com o 2° Passo)	Definição dos procedimentos de registro da EEA.	Escolha dos procedimentos para acompanhamento e registro da EEA: <ul style="list-style-type: none"> - diário descritivo das atividades planejadas e executadas; - diário reflexivo; - registro de falas dos alunos; - produções dos alunos; - relatos de reuniões; - relatos de incidentes críticos; - registro de observação de classe, de alunos, de pais, de reuniões, de recreio etc.
Cronograma de trabalho	Componentes	Descrição
4° Passo até 31/10	Redação do plano da EEA.	Redação final do plano da EEA a ser desenvolvido, contendo as informações relativas

Anexo 5.1 - Atividade 2.2 - Fase II – Cronograma de trabalho

Cronograma de trabalho	Componentes	Descrição
		aos passos anteriores.
5º Passo de 07/11 a 07/12	Desenvolvimento e registro da EEA no (diário reflexivo e relatórios).	Aplicação de procedimentos e descrição detalhada das ocorrências, incluindo observações, ideias, impressões, justificativas, expectativas, dificuldades e avanços.
6º Passo de 07/11 a 07/12	Avaliação e redação de relatório descritivo sobre a EEA.	Sistematização e avaliação da EEA com análises e reflexões sobre o processo.
7º Passo de 07/12 a 14/12 (1ª versão) de 16/12 a 21/12 (versão reformulada)	Elaboração de um caso de ensino sobre o processo experienciado.	Reflexão final sobre as EEA via casos de ensino.

ANEXO 5.2 - Atividade de sondagem e avaliação sobre aquisição da língua escrita dos alunos acompanhados pela diáde C.

1ª SONDAGEM

ESCOLA: EMEF. PAULO FIEKER DATA: 09/08/2012
NOME: JOÃO LUCA

1- APONTADOR	APONTADOR
2- MOCHILA	MOCHILA
3- LÁPIS	LÁPIS
4- GIZ	GIZ

VILA ÉB NOVA ÉB BONITA
L m o Y L L U G U

LINHA MOCHILA NOVA É GRANDE É BONITA.

SILÁBICO com VALOR

ESCOLA: EMEFI PAULO FERREIRA

DATA: 18/10/12

NOME: Sônia Lucas

1- GOTOVLO (COTOVELO)

2- CABSA (CABEÇA)

3- PNA (PERNA)

4- MÃO

LV A MAO EQU DA SA UD (LAVAR A MÃO E CUIDAR DA SAÚDE)

S. PLK.

1ª SONDAGEM

ESCOLA: EME PAULO FREIRE DATA: 09/08/2012
NOME: Stella Santos Cruz

1- ACNOT	APONTADOR
2- BOA	MOCHILA
3- NOBAR	LAPIS
4- RAUVAQ	GIZ

QUABY	BOA	UOAR	RAUO	RUVA	ENC
MINHA MOCHILA	NOVA É	GRANDE	E	B	NITA

MINHA MOCHILA NOVA É GRANDE E BONITA

DI - deficiência intelectual

PRÉ-SILÁBICA

ESCOLA Mãe de Paulo Freire

DATA: 18/10/2022

NOME: Stílicia Santa Cruz

1-UTVAO (COTOVELO)

2-CBA (CABEÇA)

3-CBAO (PERNA)

4-MOA (MÃO)

AOU AMOA, QUA DE AOS DA

LAVAR A MÃO É CUIDAR DA SAÚDE

S.C.V.

1ª SONDAGEM

ESCOLA: DIOGO SONDAGEM DATA DATA: _____

NOME: _____

- | | |
|------------------------------|-----------|
| 1- ASADRADIO | APONTADOR |
| 2- ERNO | MOCHILA |
| 3- DORNO | LÁPIS |
| 4- BORRACHA ERNO | GIZ |
| 5- MIRRO BORRACHA | |

DI- deficiência intelectual

PRÉ-SILÁBICO

ESCOLA: ASIORASSSEL

DATA: 18/10/2012

NOME: 2012 DIOGO BARRI

1- OVRP - COTOVELO

2- SAR - CABEÇA

3- CIA - PERNA

4- QISTV - MÃO

ASRIA
III

LAVAR A MÃO É CUIDAR DA SAÚDE. SSV

Anexo 5.3 - Atividade 2.3 - Fase II – Experiências de Ensino e Aprendizagem – 2º e 3º Passos – PLANEJAMENTO DA EEA



ÁREA DO CONHECIMENTO PRIORIZADA: Artes

Mentora: M.5

Licencianda: L.6

Nível / Faixa etária em que atua: 3 e 4 anos

Título da EEA <i>Definam um título para a EEA</i>	Práticas teatrais
Tema da EEA <i>Considerem as orientações feitas no feedback da atividade anterior – Atividade 2/Fase 2</i>	Experimentando teatro na Educação Infantil
Justificativa <i>Por que as crianças devem aprender o que vamos ensinar</i> <i>Considerem as orientações feitas no feedback da atividade anterior – Atividade 2/Fase 2</i>	Para estimular o interesse e a apropriação do direito à cultura. Utilização das várias linguagens (corporal, motora, viso-espacial, criação, simbolismo e representação de papéis sociais).
Objetivos <i>O que pretendemos alcançar com esta EEA?</i>	Participar da criação e reconto de histórias infantis ou do cotidiano familiar. Experimentar diferentes papéis de personagens ampliando a visão dos fatos. Personificar objetos diferenciados para que eles assumam novas funções. Introduzir a cultura teatral no cotidiano das crianças, construindo uma aprendizagem relacionada à criação (atuar) e à leitura (ser plateia) para estimular sua participação como ator na trama do cotidiano. Explorar a capacidade de imaginação da criança. Ampliar a expressividade através de interpretações espontâneas. Ampliar o vocabulário das crianças; Desenvolver a linguagem oral e corporal;
Conteúdo trabalhado pela licencianda em sala de aula: <i>O que vamos ensinar? O que queremos que as crianças aprendam? São conceitos? São procedimentos? São atitudes? São fatos?</i>	Exploração de objetos na prática teatral. Construção de papéis como conteúdos de teatro/transformação do corpo. Construção de espaços cênicos a partir de objetos.
Metodologia, Estratégias e Recursos <i>Como vamos desenvolver essa atividade? Como vamos fazer para que os alunos aprendam? Que estratégias e materiais serão usados: aparelho de som, cordas, folhas de papel, lápis de cor, blocos lógicos, jogos (dominó, dados), texto transcrito em cartaz, texto transcrito em folha, livro de literatura infantil etc.?</i>	Brincadeiras que estimulem a dramatização. Construção de um teatro coletivo a partir da criação individual. Introdução da arte teatral livre de roteiros pré-determinados (texto, gestos, ensaios, etc. – a criança será levada a criar suas ferramentas teatrais). As estratégias estão muito vagas e não estão elencados todos os recursos necessários.
Registro <i>Como faremos os registros das atividades?</i> <i>Diários reflexivos/gravações das falas das crianças/registros gráficos e/ou escritos das</i>	Fotos. Filmagens. Diários reflexivos.

[L1] Comentário: Explicar melhor. Está muito solto, tudo bem?

[L2] Comentário: Selecionar uma das duas. Sugiro reconto de histórias infantis.

[L3] Comentário: Como será isso? Explicar melhor...

[L4] Comentário: Não entendi de que estratégia se trata... será que as crianças dão conta de tamanha abstração?

Anexo 5.3 - Atividade 2.3 - Fase II – Experiências de Ensino e Aprendizagem – 2º e 3º Passos – PLANEJAMENTO DA EEA



<p><i>crianças/atividades em folhas avulsas, preparadas para esta finalidade/registros coletivos feitos pelo grupo ou por pequenos grupos?</i></p>	<p>Registros das ocorrências e falas das crianças. Registros sobre o desenvolvimento individual.</p>
<p>Avaliação <i>Como avaliaremos as diferentes aprendizagens (do grupo de crianças, das próprias atividades elaboradas e de nossas ações no desenvolvimento da EEA)?</i></p>	<p>Análise do interesse individual e coletivo pelo tema. Desenvolvimento individual no campo teatral. Apontamento das habilidades adquiridas. Observação da interação do grupo.</p>
<p>Duração da EEA <i>Descrevam a duração da EEA, se possível em semanas, considerando os dias de inserção na escola e o prazo máximo para o término da 1ª EEA (21/09/12)</i></p>	<p>Três (3) sextas-feiras durante o mês de Setembro, 2012</p>

[L5] Comentário: A EEA só poderá ser iniciada após receberem o feedback da versão final que será postada por vocês em 14/09, tudo bem?

Anexo 5.4 Atividade 2.3 - Fase II – Experiências de Ensino e Aprendizagem – 2º e 3º Passos – PLANEJAMENTO DA EEA



Terceiro Espaço

ÁREA DO CONHECIMENTO PRIORIZADA: Matemática

Mentora: M.6

Licencianda: L.8

Nível / Faixa etária em que atua: Educação Infantil – 05 anos

<p>Título da EEA <i>Definam um título para a EEA</i></p>	<p>Matemática através do trabalho com blocos lógicos.</p>	
<p>Tema da EEA <i>Considerem as orientações feitas no feedback da atividade anterior – Atividade 2/Fase 2</i></p>	<p>Trabalho de grandeza matemática: cores e formas geométricas através dos blocos lógicos.</p>	<p>[L1] Comentário: Não diria que cores é um conceito matemático. A exploração que fazemos por meio de seqüências com cores sim, tudo bem?</p>
<p>Justificativa <i>Por que as crianças devem aprender o que vamos ensinar</i> <i>Considerem as orientações feitas no feedback da atividade anterior – Atividade 2/Fase 2</i></p>	<p>Esta EEA será realizada com uma turma de 28 crianças na faixa de 05 a 06 anos de idade. Nota-se durante a <u>realização (observação ?)</u> que as crianças <u>possuem certa com</u> dificuldade <u>para de</u> fazer comparações relacionadas à forma geométrica, <u>medidas, e</u> espessuras, <u>tendo exigindo</u> necessidade de <u>intervenções constantes do professor.</u></p>	<p>[L2] Comentário: Referem-se ao tamanho?</p>
<p>Objetivos <i>O que pretendemos alcançar com esta EEA?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações (grande e pequeno; fino e grosso); • Conhecer as diversas formas geométricas ; • Desenvolver estratégias de empilhamento dos blocos utilizando todas as peças; • Identificar cores. 	<p>[L3] Comentário: Será que essas intervenções não decorrem da faixa etária em que as crianças estão? Não diria que se trata de uma dificuldade, mas de uma necessidade de caminhar além daquilo que as crianças conseguem estabelecer sozinhas, certo?</p>
<p>Conteúdo trabalhado pela licencianda em sala de aula: <i>O que vamos ensinar? O que queremos que as crianças aprendam? São conceitos? São procedimentos? São atitudes? São fatos?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formas geométricas (triângulo, quadrado, retângulo, círculo); • Cores (azul, amarelo, verde, vermelho); • Comparação de espessuras e tamanhos (grosso, fino, grande, pequeno); • Contagem de quantidades; • <u>Classificação e seriação (?);</u> 	<p>[L4] Comentário: Especificar quais. O plano precisa estar muito claro!</p> <p>[L5] Comentário: E o que mais pode ser feito com este material? Seriação, classificação...</p>
<p>Metodologia, Estratégias e Recursos <i>Como vamos desenvolver essa atividade? Como vamos fazer para que os alunos aprendam? Que estratégias e materiais serão usados: aparelho de som, cordas, folhas de papel, lápis de cor, blocos lógicos, jogos (dominó, dados), texto transcrito em cartaz, texto transcrito em folha, livro de literatura infantil etc.?</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Apresentação do material às crianças; 2- É distribuída uma caixa de blocos para 02 crianças; 3- Após a distribuição, brincam com os blocos; (montam castelos, casinhas); 4- Levantamento prévio do que já conhecem; 5- Conforme a <u>ordem (orientação)</u> da <u>professora,</u> inicia-se a atividade separando as peças por cores e empilhando uma em cima da outra, sempre orientando que as peças maiores ficam <u>embaixo;</u> 6- Explicação das formas geométricas (triângulo, retângulo, quadrado, círculo), uma a uma, pedindo a identificação de alguma forma dentro da sala de aula; 7- Empilhar uma forma geométrica em cima da outra, não importa a cor, mas sim o tamanho; 8- Sempre orientando que em-baixo ficam as maiores e em cima as menores; 9- Organização das peças na caixa; em cada local coloca-se a peça de forma <u>igual;</u> 10- As crianças guardam as caixas no seu devido lugar. <u>Senti falta de um registro- das crianças (pode ser um desenho ou uma atividade elaborada especialmente para</u> 	<p>[L6] Comentário: A realização da EEA será feita pela licencianda e supervisionada/orientada pela mentora, tudo bem?</p> <p>[L7] Comentário: Sugiro que seja feita uma coisa de cada vez. No entanto, o mais interessante seria começar com um desafio. Antes de definirem os critérios de classificação dos blocos, por que não deixam que as crianças tentem fazer isso sozinhas? Que tal a orientação? “Nossa, eu quero só ver quem consegue separar as peças dos blocos!”. A partir das coleções feitas por elas (cor, forma, tamanho, espessura, vocês iniciam a intervenção. O maior desafio não é exatamente reproduzir classificações socializadas, mas criar seus próprios critérios de classificação, certo?</p> <p>[L8] Comentário: Após explorarem várias formas de classificação dos blocos, cada grupo poderia guardá-los de acordo com seus próprios critérios, não seria um enorme exercício?</p>

Anexo 5.4 Atividade 2.3 - Fase II – Experiências de Ensino e Aprendizagem – 2º e 3º Passos – PLANEJAMENTO DA EEA



	<p>registrar as etapas das classificações), tudo bem?; Também indico uma roda de conversa ao final da experiência para que as crianças sinalizem o que aprenderam.</p>
<p>Registro <i>Como faremos os registros das atividades? Diários reflexivos/gravações das falas das crianças/registros gráficos e/ou escritos das crianças/atividades em folhas avulsas, preparadas para esta finalidade/registros coletivos feitos pelo grupo ou por pequenos grupos?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anotações em um diário sobre o <u>comportamento</u> das crianças durante a <u>atividade</u>; • Registro das falas, o que comentam um com o outro durante a atividade; • Registro das dificuldades de cada aluno durante a realização da atividade e durante a comanda dada pela professora.
<p>Avaliação <i>Como avaliaremos as diferentes aprendizagens (do grupo de crianças, das próprias atividades elaboradas e de nossas ações no desenvolvimento da EEA)?</i></p>	<p>Avaliação diagnóstica, o que eles sabiam antes, e após o manuseio e explicação da professora. Será um processo contínuo, onde através das avaliações iremos identificar as dificuldades de cada aluno e os avanços que <u>terão</u>.</p>
<p>Duração da EEA <i>Descrevam a duração da EEA, se possível em semanas, considerando os dias de inserção na escola e o prazo máximo para o término da 1ª EEA (21/09/12)</i></p>	<p>Essa EEA será feita em no mínimo 03 inserções.</p>

[L9] Comentário: Não imagino que o comportamento em si seja relevante, mas sim uma observação atenta das relações que elas conseguem estabelecer durante o processo em relação aos conceitos matemáticos, tudo bem?

[L10] Comentário: Sugiro uma transcrição do levantamento prévio das crianças sobre maneiras de classificar objetos e um relato reflexivo pautado na experiência vivenciada e nos registros das crianças.

Anexo 5.5 Atividade 2.3 - Fase II – Experiências de Ensino e Aprendizagem – 2º e 3º Passos – PLANEJAMENTO DA EEA



ÁREA DO CONHECIMENTO PRIORIZADA: Português

Mentora: M.3

Licencianda: L.3

Nível / Faixa etária em que atua: Ensino Fundamental- 3º ANO B

<p>Título da EEA <i>Definam um título para a EEA</i></p>	<p>Alfabetização com de alunos que apresentam déficit de aprendizagem</p>
<p>Tema da EEA <i>Considerem as orientações feitas no feedback da atividade anterior – Atividade 2/Fase 2</i></p>	<p>Promover estratégias de aprendizagem de alfabetização para três alunos do 3º ano B do Ensino Fundamental I (Isso seria um objetivo, ou seja, aquilo que você pretende alcançar com essa EEA)</p>
<p>Justificativa <i>Por que as crianças devem aprender o que vamos ensinar</i> <i>Considerem as orientações feitas no feedback da atividade anterior – Atividade 2/Fase 2</i></p>	<p>Esta EEA será desenvolvida na turma do 3º Ano B do Ensino Fundamental I. A turma consiste em 37 alunos, a maioria já está alfabetizada. Após a realização de uma sondagem diagnóstica nos alunos apontados pela professora M.3 com déficit de aprendizagem, verificamos que dois deles se encontram na hipótese de escrita pré-silábica (Diogo e Letícia) e um aluno silábico com valor (João). Assim, esta EEA pretende proporcionar a esses três alunos atividades de alfabetização que os ajudem a avançar em suas hipóteses de escrita e leitura.</p>
<p>Objetivos <i>O que pretendemos alcançar com esta EEA?</i></p>	<p>Para o aluno Diogo, que apresenta deficiência intelectual (Qual? Tem diagnóstico fechado/laudo? Especifique o tipo de deficiência), pretendemos trabalhar o traçado das letras de forma, a noção de que a escrita representa a fala e a correspondência de letras e som e silabação. Para a aluna Letícia, pretendemos trabalhar a correspondência de letra e som, silabação (duas ou mais letras formam sílabas). Para o aluno João, silábico com valor, trabalharemos com a correspondência de quais letras usamos para representar as sílabas. Sendo assim, utilizaremos materiais de alfabetização, não só no papel como também jogos e materiais concretos. Como todos já sabem diferenciar letras de números, o objetivo maior com eles é fazer com que compreendam a junção das sílabas e a importância disso dentro de um texto. Outro objetivo muito importante é trabalhar a concentração e atenção de ambos, pois eles se distraem muito fácil e principalmente a autoestima, pois apresentam um quadro muito intenso de insegurança, o que prejudica ainda mais a aprendizagem.</p> <p>A aprendizagem das sílabas é uma consequência do processo de alfabetização. Ela não deve ser o nosso foco, mas sim a correspondência sonora, o aluno entender a relação entre aquilo que falamos e escrevemos.</p> <p>É importante que nos objetivos seja apresentado aquilo que <u>pretendem alcançar</u> com a EEA.</p> <p>Acima, é descrito o que vocês pretendem trabalhar com cada aluno, mas não ficaram claros os objetivos que pretendem atingir. Por exemplo, Por que vocês trabalharão o traçado da letra? Que objetivos querem atingir?</p>

<p>Conteúdo trabalhado pela licencianda em sala de aula:</p> <p><i>O que vamos ensinar? O que queremos que as crianças aprendam? São conceitos? São procedimentos? São atitudes? São fatos?</i></p>	<p>Parlendas rei capitão hoje é domingo corre cutia</p> <p>Listas frutas, brinquedo material escolar</p> <p>Parlendas e listas não são conteúdos, mas sim gêneros textuais que podem ser utilizados no trabalho de vários conteúdos. Conteúdo nesse caso seria, por exemplo, letras.</p>
<p>Metodologia, Estratégias e Recursos</p> <p><i>Como vamos desenvolver essa atividade? Como vamos fazer para que os alunos aprendam? Que estratégias e materiais serão usados: aparelho de som, cordas, folhas de papel, lápis de cor, blocos lógicos, jogos (dominó, dados), texto transcrito em cartaz, texto transcrito em folha, livro de literatura infantil etc.?</i></p>	<p>-Todas as atividades serão feitas passo a passo para que possam compreender o que está sendo ensinado. Fora esse trabalho paralelo, eles terão a participação no conteúdo da sala, ou seja, o conteúdo do 3º ano com o cuidado da adaptação curricular para que possam dar conta das atividades. O desenvolvimento da EEA prevê intervir em uma dificuldade apresentada por um ou mais alunos. No presente caso a dificuldade está na alfabetização de alunos que frequentam um 3º ano. Trata-se de algo além do que já é desenvolvido em sala de aula. Portanto, o trabalho de adaptação curricular que é feito com esses alunos em sala de aula não deve compor parte do planejamento da EEA. M.3 está de parabéns por desenvolver esse trabalho cuidadoso com os alunos ainda não alfabetizados. Realizar adaptações curriculares a fim de sanar possíveis dificuldades dos alunos ao longo do processo demonstra comprometimento e reconhecimento de que a heterogeneidade deve ser trabalhada em sala de aula).</p> <p>- Já está sendo feito um caderno com atividades de alfabetização, o qual terá seu início com o alfabeto. A leitura desse alfabeto será diária para que possam de fato aprender e não decorá-lo.</p> <p>- Por ser algo prazeroso, optamos por trabalhar com parlendas, pois é uma leitura que todos conhecem um texto que as crianças têm de memória e pode ter a participação de todos na sala, é um texto curto e divertido.</p> <p>- Será feito a leitura da parlenda para que possam acompanhar e entender o que está sendo lido, depois disso, será oferecido diversas atividades que envolva a parlenda, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ditado dentro do texto • Cruzadinha • Texto lacunado • Loto leitura com palavras da parlenda • Texto fatiado • Escrita de palavras da parlenda • Leitura • Representação da parlenda • Interpretação da parlenda oralmente <p>É muito importante que todas as atividades desenvolvidas sejam de acordo com a necessidade de cada criança. Mesmo as duas crianças pré-silábicas podem ter necessidades diferentes durante as intervenções, e isso deve ser sempre considerado. É importante que seja identificado o desafio que cada criança necessita para avançar.</p>

Anexo 5.5 Atividade 2.3 - Fase II – Experiências de Ensino e Aprendizagem – 2º e 3º Passos – PLANEJAMENTO DA EEA



Terceiro Espaço

<p>Registro</p> <p><i>Como faremos os registros das atividades? Diários reflexivos/gravações das falas das crianças/registros gráficos e/ou escritos das crianças/atividades em folhas avulsas, preparadas para esta finalidade/registros coletivos feitos pelo grupo ou por pequenos grupos?</i></p>	<p>Todo registro dessas atividades serão feitos será feito no caderno de alfabetização dos alunos. Serão feito feitas as observações necessárias de cada aluno, pontuando principalmente o que deu certo e o que precisa melhorar. Os registros serão de acordo com as necessidades de cada aluno, pontuando sempre as intervenções que foram feitas, as dificuldades e os avanços de cada aluno.</p>
<p>Avaliação</p> <p><i>Como avaliaremos as diferentes aprendizagens (do grupo de crianças, das próprias atividades elaboradas e de nossas ações no desenvolvimento da EEA)?</i></p>	<p>A avaliação será constante em todas as atividades propostas. Será observado como cada aluno enfrentou os desafios oferecidos em cada atividade realizada e quais os avanços que obtiveram. Quanto a nossa avaliação, tomaremos o cuidado de verificar se as atividades estão de acordo com as necessidades de cada aluno, se apresentam os desafios necessários para o momento e ter o olhar crítico e criterioso para fazer os devidos apontamentos no que está dando certo e o que precisa ser revisto de acordo com os avanços dos alunos. Ao final da EEA é importante que seja realizado um campo semântico (sondagem) para observar os avanços quanto à aquisição do sistema de escrita.</p>
<p>Duração da EEA</p> <p><i>Descrevam a duração da EEA, se possível em semanas, considerando os dias de inserção na escola e o prazo máximo para o término da 1ª EEA (21/09/12)</i></p>	<p>Esta EEA será realizada em 6 inserções.</p>

Anexo 6.1 - Caso de ensino – L.6

Caso de ensino

A proposta de "cuidar e educar" enfrenta muitos obstáculos relacionados à disposição física, mental e psicológica de crianças e professores. Neste texto, destaco, o interesse das crianças pelas ações relacionadas ao Educar. Acostumadas aos momentos livres e outras atividades rotineiras, como se alimentar e dormir, períodos necessários para que suas necessidades infantis sejam atendidas, as crianças demonstram pouco empenho em algumas tarefas didáticas. Outras não se habitam às regras e relacionamentos. Diante da necessidade de se educar essas crianças enquanto são cuidadas, resta ao professor elaborar ações que proporcionem ambos os benefícios às crianças. Dentro desse contexto, a arte cênica surge como uma ferramenta para auxiliar o desenvolvimento de conteúdos diversos além dos seus objetivos específicos. Seguindo as orientações da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, decidimos realizar nessa classe com 17 crianças de três e quatro anos, uma experimentação das artes cênicas. O tema apresentou-se interessante em razão dos múltiplos benefícios que as crianças poderiam adquirir no âmbito pedagógico e social. As crianças da referida escola pública, comumente integrantes de grupos desfavorecidos socialmente, não têm oportunidades de acesso à cultura em suas várias vertentes, inclusive ao teatro. Assim, uma iniciação teatral nessa fase da infância pode servir de estímulo para despertar o gosto cultural na criança e garantir que ela tenha acesso aos conhecimentos culturais, num esforço de contribuir para a diminuição da exclusão cultural. As atividades foram elaboradas visando estimular o gosto pelas artes cênicas e ainda:

- Explorar a capacidade de imaginação da criança;
- Ampliar a expressividade através de interpretações espontâneas;
- Ampliar o vocabulário das crianças;
- Desenvolver a linguagem oral e corporal.

Minha experiência aqui relatada se deu em meio ao desenvolvimento de um projeto de experiência de ensino e aprendizagem em uma sala de Educação Infantil com 17 alunos entre três e quatro anos. Eu, estudante do 4º semestre de Pedagogia, tive a rica oportunidade de participar do projeto 3º Espaço que proporciona uma experiência de ensino e aprendizagem compartilhada entre a Universidade representada por professores pesquisadores, a mentora [professora experiente da escola e coformadora da licencianda], que possui uma vasta experiência na Educação Infantil e muito dedicada ao seu aprimoramento profissional e uma estudante inexperiente, no caso,

[L1] Comentário: Compreende a Educação Infantil como espaço do cuidar e do educar.

Anexo 6.1 - Caso de ensino – L.6

eu. Juntos, pudemos trocar ideias e fazer reflexões sobre diversas situações vivenciadas. A proposta do projeto era a de atuarmos em uma área em que a docente julgasse ser necessária uma intervenção para dinamizar o desenvolvimento dessas crianças. Inicialmente, a questão mais preocupante para a professora era o comportamento das crianças tanto com seus relacionamentos interpessoais, como também, nas atividades diárias. Como fazer com que crianças tão pequenas e educadas em ambientes familiares tão diversos correspondam positivamente a uma rotina única de aproximadamente onze horas diárias? O anseio da professora coincidiu com uma das minhas maiores preocupações como futura docente. Como fazer as crianças se comportarem em sala de aula? Como evitar que elas dominem o ambiente com gritos, correrias e brigas? Optamos pelo tema: artes cênicas. Inicialmente nossa intenção com o novo tema era atender a orientação da rede municipal da cidade que sugeria, como “novidade” didática na Educação Infantil, uma iniciação teatral livre de roteiros onde as crianças pudessem se expressar livremente desenvolvendo-se corporalmente, oralmente e explorando sua imaginação através do “faz de conta”. Mas a nossa experiência com iniciação teatral me surpreendeu trazendo, além dos objetivos esperados, ricos aprendizados sobre o comportamento das crianças.

[L2] Comentário: Quais?

Apenas para ilustrar, apresento o caso de um garoto chamado Yago que, desde o início do ano, apresentou uma postura de rejeição pelas atividades, colegas e regras. Certo dia, Yago, trouxe uma camisa de seu time favorito e queria a todo o custo vesti-la. A professora em um primeiro momento não permitiu que ele vestisse ao que ele reagiu com choro. Ela deixou que ele chorasse e deu atenção aos demais alunos. Yago continuou chorando em alto tom, e fez uma nova tentativa de vestir a camisa. A professora deixou que ele vestisse por cima de sua blusa de frio, porém ele não aceitou. Ela guardou novamente a camisa na mochila e Yago continuou chorando, agora embaixo da mesa. Enquanto a professora dava atenção aos demais, ele fez uma nova tentativa, ficando sem camisa e tentando vestir a camisa de seu time. A professora guardou a camisa em seu armário explicando a ele que não ia permitir mais que a vestisse por sua falta de colaboração e também porque ela não podia deixá-lo ficar sem blusa em um dia tão frio. Ele continuou chorando, com um semblante rude em seu rosto.

Durante toda a manhã, Yago, bateu em seus colegas, empurrou com os pés a cadeira da coleguinha da frente na hora do filme, jogou areia no rosto de uma colega na hora do parquinho e jogou água em outro amigo, desobedeceu a professora, recusou-se a participar das tarefas diárias. Decididamente não queria colaborar, parecia estar na

Anexo 6.1 - Caso de ensino – L.6

escola contra sua vontade. Essa era a sua rotina diária. Nada o agradava. Não fazia questão de brincar, parecia não divertir-se brincando com as demais crianças. Suas sobrancelhas ficavam permanentemente contraídas dando ao rosto um aspecto severo.

Que se conheçam todas as teorias pedagógicas, ao se deparar com uma situação como essa nenhuma delas nos vem à mente. O que fazer com um garoto que aparentemente deseja apenas conturbar o ambiente? Todas as investidas da professora pareciam não funcionar, broncas, diálogos, roda de conversa... Ele sequer queria sentar-se na roda. Como fazê-lo se **interessar**?

Depois de planejarmos as atividades iniciamos a experimentação teatral com as crianças seguindo um modelo diferenciado, livre de roteiros para que as crianças pudessem se expressar espontaneamente. O que eu não esperava é que nossa proposta nos surpreendesse com retornos não **planejados**.

A primeira atividade teve como principal objetivo incentivar as crianças a recontar uma história explorando assim, sua imaginação. Era a história de um garoto que ganhava um pedaço de pano de presente. Nessa história, o presente, inusitado, ganha vida quando o garoto consegue transformá-lo em vários outros objetos e divertir-se muito com um cobertor, uma bola, uma vela de barco... Depois disso, a professora apresentou um pedaço de pano para que as crianças o transformassem em algo novo. As crianças se mostraram empolgadas, porém a maioria delas apenas reproduziu as ideias do livro, sendo incentivadas pela professora a demonstrar aquilo que escolhiam: enrolar o pano e chutar para simular uma bola; deitar-se e cobrir-se com o pano para simular um cobertor; estender o pano no chão para simular uma toalha de piquenique e fazer gestos como se estivessem lanchando. Apenas uma criança apresentou uma ideia original: uma capa de super-herói. Yago! Colocou-a nas costas e saiu pela classe parecendo voar.

Envolvida com os demais objetivos de nossa proposta nem me dei conta de que a participação de Yago era algo surpreendente, não apenas por expressar sua criatividade, mas pelo simples fato dele participar. Parece que enfim, algo lhe interessou. Talvez ele tenha prestado atenção à história e se animou com a possibilidade de reproduzi-la conforme sua imaginação se aflorava.

A segunda atividade consistia em imitar os movimentos de alguns animaizinhos durante o conto da história de um cachorrinho doente que recebeu a visita de seus amigos tornando o encontro em uma grande festa. A atividade foi realizada em um ambiente externo e somente seis das onze crianças presentes participaram. As demais se distraíram com outras possibilidades para o ambiente. A professora tentou

[L3] Comentário: Lidar com questões de manejo de sala e enfrentar de modo exitoso situações variadas de conflito parecem ser os maiores desafios para os futuros professores ou professores em início de carreira.

[L4] Comentário: O planejamento parece ser visto como algo rígido. Surpreender-se com o não planejado pode indicar que não há momentos não planejados, brechas. Será que para ela aprendizagem era algo que só podia ocorrer diante de atividades planejadas? Aprender a elaborar um planejamento flexível e a permitir surpreender-se parece ser igualmente desafiador.

[L5] Comentário: Aqui fica evidente o papel do registro de da reflexão sobre a ação. Somente em um momento posterior, ao relatar o que vivenciou na atividade de inserção, ela percebe que o fato de Yago participar era algo surpreendente e que merecia ser comemorado. Podia ser o indicativo de um novo meio de lidar com essa criança que, até então, era considerada uma criança “difícil”.

Anexo 6.1 - Caso de ensino – L.6

reunir o grupo, chamando-os para a atividade, mas naquele momento as crianças queriam subir nos degraus das arquibancadas que ali existiam. Um desvio de objetivo que talvez pudesse ter sido previsto haja vista o local ser composto por baús de brinquedos onde as crianças costuma ter atividades livres. Era esperado que Yago, por sua postura habitual, também se distraísse e preferisse brincar de pular, correr, e desentender-se com seus amigos. Mas não, lá estava ele, participando ativamente, respondendo às perguntas, imitando os bichos, movimentando-se de acordo com a história. No entanto, por algum motivo, Yago chutou um amigo. Tive que segurá-lo para não continuar e observei:

- *Opa! Que bicho é esse que bate no amigo? Esse eu não conheço...*

"Eu gosto mais da borboleta" disse eu, me referindo a um personagem da história.

- *Ele é um leão "maus"!* respondeu uma colega.

"Eu gosto mais da borboleta!". Que comentário mais inapropriado para com uma criança em franco progresso. Uma vez que Yago mudou significativamente seu comportamento merecia ouvir de sua atitude inapropriada também de maneira diferente. Acostumado a ser repreendido a todo o momento, talvez meu comentário nem fizesse diferença para ele, ou pior, continuar sendo lembrado sobre seus erros de maneira constrangedora o fizesse pensar que não valia a pena se envolver. Felizmente esse fato não afetou a participação de Yago na atividade seguinte: contar a história da viagem de uma bruxa confusa a partir dos objetos que ela levava em sua mala. Contudo, sua participação foi mediana dessa vez como a da maioria das crianças. Limitou-se a colocar a coroa da bruxa que havia retirado da mala em sua própria cabeça e comentar que ela havia colocado a coroa na cabeça. Nas atividades propostas, Yago demonstrou ser mais criativo em alguns momentos e menos em outros. Na realidade, sua disposição para participar foi o diferencial.

Na quarta e última atividade as crianças foram desafiadas a montar uma casa para a Bruxa Confusa utilizando os objetos que estavam dispostos de maneira desorganizada. A atividade foi realizada em trios. As primeiras crianças mudavam os objetos de lugar, mas não o faziam com uma organização perceptível. Yago foi a primeira criança a modificar um objeto de forma mais racional. Pegou o fogão e o levou para o espaço reservado para ser a cozinha da bruxa. Para isso contou com a ajuda de Arthur, que fazia parte de seu trio juntamente com Nicole, que, por sua vez, organizou panelinhas em cima do fogão. Ao aceitar a ajuda de Arthur, Yago demonstrou que estava envolvido com a atividade e aberto para ouvir e respeitar a opinião de seus colegas. Se fosse um momento de brincadeira livre, não seria

[L6] Comentário: Esta reflexão indica que a licencianda percebeu a influência da organização do espaço e do espaço em si (interno ou ao ar livre) no andamento das intervenções pedagógicas. Na Educação Infantil essa discussão tem destaque. Apesar de ser recorrente em alguns estudos, o que se costuma ver em salas de aula desse nível de ensino é um total descompasso em relação ao discurso assumido pela professora e o modo como a sala está organizada. Fala-se em autonomia, mas os brinquedos e os materiais estão fora do alcance das crianças, por exemplo.

[L7] Comentário: Ela consegue avaliar suas próprias intervenções orais, como se comunicou com a criança e o quanto isso pode ser positivo ou não.

Anexo 6.1 - Caso de ensino – L.6

surpresa se Yago se revoltasse com a atitude do colega e não permitisse que ele compartilhasse da tarefa.

Nossa proposta de trabalhar as artes cênicas com as crianças foi planejada com muitos objetivos didáticos que foram atingidos pela classe de maneira global, como por exemplo, introduzir a cultura teatral no cotidiano das crianças, explorar a capacidade de imaginação da criança, ampliar a expressividade através de interpretações espontâneas, ampliar o vocabulário e desenvolver a linguagem ora e corporal. **No entanto, nossas expectativas foram superadas a partir da reflexão e avaliação individual. Qual o ponto em comum nessas atividades que despertaram o interesse de uma criança cujo comportamento indesejável lhe concede o rótulo de "problema sério"? Não tínhamos como objetivo trabalhar as relações interpessoais de Yago, nem ao menos cogitamos a hipótese de fazê-lo participar.**

Contudo, o grande aprendizado foi perceber que refletir sobre nossas intervenções pedagógicas pode nos abrir novos horizontes. Poetizando, nos trazer luz para o túnel escuro. Talvez Yago necessitasse de ações desafiadoras. Talvez sua maneira rude seja uma forma de buscar esses desafios ou de ganhar a atenção das pessoas. **Em outros momentos, Yago manteve o mesmo comportamento de sempre, mas ficou evidente que existe um caminho para que ele descubra e aceite novas possibilidades.** Para tanto será necessário envolvê-lo com atividades desafiadoras e continuar refletindo e investigando seus anseios particulares.

Uma descoberta de múltiplas faces que contempla o ideal do processo de ensino-aprendizagem, porque não somente Yago pôde se desenvolver, mas, da mesma forma, a professora regente compreendeu que toda a diversidade comportamental de seus alunos podem ser **trabalhadas.**

De minha parte, sou grata por presenciar antecipadamente verdadeiros milagres educacionais que me fazem refletir sobre a grande responsabilidade da docência que é educar exercendo paciência, compromisso e criatividade, e sobretudo, ter disposição para aprender **sempre.**

[L8] Comentário: Ver a reflexão sobre a ação como um aprendizado faz com que, apesar de a professora experiente não ter contribuído como se esperava para a formação da licencianda, o projeto teve seu mérito. Aas inserções e as reflexões sobre as inserções por meio dos diários sob a supervisão das pesquisadoras-formadoras assumiram um caráter formativo. Possivelmente, a licencianda carregará consigo a certeza de que pensar sobre sua própria ação de modo reflexivo poderá ser de grande utilidade para o enfrentamento dos mais variados desafios. A reflexão, por si só, poderá não ser suficiente para solucionar os problemas, mas se revela como luz para a busca de alternativas, saídas, possibilidades de ação.

[L9] Comentário: A professora, sob a perspectiva da licencianda, pode ter aprendido a enxergar seus alunos como seres únicos, com especificidades que exigem dela o compromisso em assumir diferentes posturas e trazer diferentes tipos de intervenção pedagógica.

[L10] Comentário: Para a licencianda, os maiores aprendizados foram: a antecipação de vivências em contexto escolar; a percepção de que a docência envolve muita responsabilidade e disponibilidade para continuar a aprender.

Anexo 6.2 - Caso de ensino – L.8

3º Espaço - ProExt 2011

Experiências dentro da sala de aula

O caso de ensino aqui apresentado relata algumas das experiências vividas no contexto da Educação Infantil viabilizadas em função de minha participação em um projeto de extensão denominado Projeto 3º Espaço. Este projeto de extensão está vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, na modalidade a distância, do qual sou aluna e, teve início já no segundo semestre de curso .O curso foi iniciado no final de 2011 e, no início de 2012. O Projeto 3º Espaço foi desenvolvido a partir de interações entre licenciandos, professoras de educação básica da rede pública de ensino e de formadores da universidade. Foram realizadas atividades virtuais de interação e, também inserções no contexto escolar, mais especificamente, nas salas de aula.

As experiências descritas aqui, se referem à inserção em uma sala denominada Pré II, onde fui acompanhada pela professora da sala que, no contexto do projeto, recebeu o nome de Mentora. As crianças deste nível de escolaridade têm entre 04 e 05 anos de idade. Por conta da faixa etária em que estão, elas se mostravam agitadas quando se deparavam com a presença de uma pessoa diferente de sua professora e tentavam conquistar a minha atenção das mais variadas maneiras, como por exemplo, quando a professora os convidavam para cantar uma música as crianças queriam mostrar de toda forma que já sabiam a música.

Ao longo dessa experiência em sala de aula e de diálogos virtuais com a equipe formadora, muitos aprendizados foram adquiridos, mas surgiram também algumas dificuldades, pois estar em uma sala de aula não é tão fácil quanto parece.

Desde o início do curso de Pedagogia até hoje, final do segundo ano, tenho a sensação de que a teoria não consegue nos mostrar o que realmente é estar no comando de uma sala de aula. Trabalhar com crianças, não é simplesmente entrar em sala de aula e ensinar um determinado conteúdo, pois as crianças, independente da idade precisam ser compreendidas, sentidas, precisam de atenção. Cada criança é única e possui o seu próprio ritmo de aprendizagem. Compreender toda essa dinâmica que envolve o contexto de sala de aula é uma tarefa bastante complexa para professores iniciantes e, pensando nisso, optei pela participação em um projeto que, de certo modo, me ofereceu

Anexo 6.2 - Caso de ensino – L.8

a oportunidade de estabelecer o contato com essa realidade antes mesmo que os estágios supervisionados tivessem início.

Após as interações virtuais e, em seguida, de reconhecimento do contexto escolar, começamos, a Mentora, eu e a equipe formadora, a desenhar algumas estratégias visando o desenvolvimento das crianças atendidas. O foco sempre estava na aprendizagem das crianças, mas hoje, posso dizer que, além delas, também aprendi muito!

O primeiro desafio foi compreender como um plano de intervenção pedagógica deve ser elaborado, identificando o que os termos: objetivo, metodologia e recursos querem dizer... Nossa, me arrepio só de lembrar!!!

Tudo o que envolve a área da educação, especialmente a educação infantil tem que ser planejado com todo cuidado e carinho, pois as crianças necessitam experimentar coisas novas e que chamam a atenção.

A escola onde me inseri é considerada uma escola de periferia, onde atende crianças carentes de todas as formas. Professores e funcionários procuram fazer o melhor para suprir um pouco da carência dessas crianças, mas ainda assim, acredito que o aprendizado acaba ficando um pouco defasado. Nessa minha trajetória na sala de aula aprendi cada dia com eles e com a professora coisas novas. A professora (mentora) era muito dinâmica em suas aulas, desenvolvia muitas atividades práticas, não deixando que as aulas fossem “só no papel”. As crianças cantavam, desenhavam, realizavam atividades fora da sala de aula, brincavam, tudo de uma maneira que assimilassem o conteúdo proposto pela professora.

Por conta do projeto, tinha que desenvolver atividades com as crianças. Em comum acordo com a professora-mentora e a equipe de formadores da universidade desenvolvi várias atividades, como contar histórias, trabalhar com matemática usando o “famoso material dourado”, que por sinal as crianças gostam muito, trabalhamos com blocos geométricos, onde foi uma atividade que gostei bastante e as crianças também. De modo geral, estar inserida pela primeira vez em uma sala de aula foi muito gratificante pra mim. Posso dizer que foi uma das experiências mais valiosas que tive. Desde pequena meu sonho era me tornar professora, mas não imaginava de forma alguma como seria

Anexo 6.2 - Caso de ensino – L.8

esse mundo. Muitas pessoas dizem que estou “louca” em entrar para o mundo da educação nos dias de hoje, onde vemos falar muito sobre violências e outras coisas mais na escola. Posso dizer que meu primeiro contato com as crianças foi extremamente gratificante, e percebi que é isso que realmente quero. Não digo que é fácil, pois temos que ter todo “jogo de cintura” para lidar com elas, mas sei que quando se gosta de algo se faz com amor. Esse projeto veio despertar ainda mais minha curiosidade em relação ao mundo da educação, e acredito que quando finalizar o curso terei prazer em trabalhar com a crianças.

CASO DE ENSINO

Necessidade específica dos alunos

O Projeto de Extensão 3º Espaço possibilitou-me atuar como licencianda em uma sala de 3º ano do ensino fundamental I. O projeto tinha por objetivo o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem para um determinado grupo de alunos. Escolhi, em consenso com a mentora (professora da turma), trabalhar com os alunos que ainda não estavam alfabetizados, com o objetivo de ajudá-los a avançar em suas hipóteses de escrita. Dentre esses alunos, havia Diogo, um aluno que muito me ensinou.

Diogo sentava-se na primeira carteira, abria seu caderno, copiava o cabeçalho da lousa e escrevia seu nome com letras coladas umas nas outras, ilegível muitas vezes. Isso era uma das poucas coisas que conseguia escrever no seu caderno. O garoto carinhoso e prestativo apresentava pouca autonomia, uma coordenação motora enrijecida, leve comprometimento na fala e uma hipótese de escrita ainda pré-silábica. O aluno evidenciava, segundo a professora, fortes características de deficiência intelectual, no entanto, não havia laudo, tampouco uma atenção familiar que o apoiasse.

A inclusão escolar, sendo um direito do aluno e um dever da escola, precisa ser encarada e vivenciada sem pretextos. Ela só deixa de ser uma impossibilidade quando o professor tem de lidar com ela no seu dia a dia e busca, para isso, estudo, especialização, comprometimento. Diogo foi o primeiro aluno a exigir de mim uma atenção especial, um estudo focado na área da inclusão.

A mentora M.3 é especialista em inclusão e possui uma estratégia bem interessante para tentar incluir os alunos que se apresentam em situação de deficiência. Existe um combinado com a turma e este é levado a sério, tanto pela professora quanto pelas crianças. Depois que M.3 passa a lição na lousa ou distribui a folhinha, ou seja, enquanto todos estão ocupados com seus deveres, ela senta-se perto do aluno de Diogo e trabalha com ele atividades específicas para suas necessidades. No geral, os alunos entendem esse momento e o respeitam, não ficam interrompendo a professora e muito menos incomodando o aluno. Considero um trabalho de muito esforço pessoal e ideologia da professora, pois mesmo sem o apoio da direção e da família, ela consegue proporcionar aprendizagem a Diogo.

Assim, no decorrer do projeto, Diogo me ensinou coisas valiosas que fizeram de mim uma professora mais segura e mais preparada para a sala de aula, para o contexto desafiador da docência, para o trabalho com a diversidade, a compreensão

Anexo 6.3 - Caso de ensino – L.3

de que cada aluno é um ser único e capaz, desde que o professor acredite em si, no seu trabalho e na capacidade de seu aluno.

O olhar direcionado para as necessidades específicas do aluno foi o ponto de partida para o planejamento das intervenções que realizaria com Diogo. Manipulação de letras móveis, textos (parlendas e poemas) com letra bastão grandes e jogos pedagógicos nortearam as estratégias de alfabetização pensadas para Diogo. Foi então que aprendi a importância de oferecer a Diogo atividades adequadas que garantissem o seu avanço nas hipóteses de escrita. Mas como adequar às atividades? Foi aí que a parceria com a professora –mentora me rendeu grande aprendizado, pois era preciso pensar em maneiras de estimulá-lo com desafios que ele conseguisse resolver. Minha grande tarefa foi tentar ajustar a capacidade que Diogo tinha com as expectativas de aprendizagem. Eis alguns caminhos que eu e Diogo percorremos juntos, registrados em meu diário reflexivo:

16 de outubro: “Diogo, onde você acha que está escrito “capitão”? Aqui foi importante ajustar a atividade, delimitando duas a três palavras, que se iniciassem com sons diferentes, para que Diogo pudesse se atentar aos sons iniciais e finais da palavra que ele estava procurando.

06 de novembro: Na segunda atividade, Diogo teria de escrever as palavras que estavam faltando da Parlenda. Propus que montasse cada palavra com as letras móveis, para isso dava a ele as letras já selecionadas para que ele colocasse na ordem, ao invés de espalhar várias letrinhas pela mesa.

13 de novembro: Propus um jogo pedagógico, no qual ele teve de identificar a letra que estava faltando nas palavras e encaixá-la, por exemplo: _enino, men_no, menin_. Esse jogo é ótimo para Diogo perceber a correspondência da fala com a escrita. Diogo se saiu muito bem nesse jogo e adorou fazê-lo.

11 de dezembro: “Na atividade referente ao poema A Casa, ele teria de escrever a palavra no lugar dos desenhos. Escreveu: ED(rede), PIOE (penico) e UAR (rua). Diogo está começando a fazer correspondência da fala com a escrita, sua escrita já possui valor sonoro. Ficamos muito felizes com o avanço de Diogo.”

Foram momentos como estes que me reafirmaram o quanto a docência é um trabalho de investigação e estudo, de construção pessoal tanto do aluno como do professor. Não bastou pensar em atividades adequadas ao nível e ritmo de Diogo, foi uma experiência valiosa para uma professora em formação lidar com desafios que certamente surgirão ao longo da carreira de docência, aprendendo até mesmo a administrar expectativas pessoais. A parceria com a professora mentora me auxiliou a lidar com o aluno com deficiência intelectual, o quanto a paciência é fundamental para

Anexo 6.3 - Caso de ensino – L.3

o progresso do aluno e que mesmo sendo um trabalho mais lento, que requer repetições e retomadas, ele sempre é capaz de aprender.

Dessa maneira, Diogo me ensinou que o olhar mais direcionado para a necessidade específica do aluno é essencial para o seu avanço, e isso é para todo e qualquer aluno. Mesmo que a aula seja planejada para o grupo, o professor deve ter um olhar mais direcionado para as necessidades específicas dos alunos, para poder atendê-los nas suas particularidades e ajudá-los a avançar.