

OFICINAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ROMPENDO A VIRTUALIDADE TEÓRICA¹

Jaqueline Costa Castilho Moreira²

Grupo 2.2. *Docência na Educação a Distância: práticas e estratégias pedagógicas dos diferentes agentes*

RESUMO:

Normalmente nos cursos de formação docente não há uma priorização das práticas de ensino, o que se revela um problema no cotidiano profissional. Este estudo objetivou compreender como o compartilhamento desses saberes, por meio de três oficinas, colaborou na aproximação “teoria-prática” mais adequada. Na primeira oficina, enfatizou-se o tema jogos teatrais, como ferramenta pedagógica no ensino fundamental, da disciplina de Arte. Na oficina de Educação Física foram apresentadas abordagens atuais e as questões procedimentais, conceituais e atitudinais, durante as interações em sala e quadra. Na de Matemática, o enfoque foi para a Geometria, voltada ao atendimento de alunos em séries iniciais. O confronto entre o objetivo previsto, os comentários no correio e este relato reestruturando a experiência, resultaram numa melhor articulação “teoria-prática”, expandindo o potencial do curso, com a criação e disponibilização online do material gerado nas oficinas.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico, Formação Docente, Oficinas.

ABSTRACT:

WORKSHOPS OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE DISTANCE EDUCATION: BREACHING THE THEORETICAL POTENTIALITY

Usually in teacher education courses there is no prioritization of teaching practices, which revealed a problem in daily work. This study aimed to understand how the sharing of this knowledge through three workshops, collaborated with the approximation “theory-practice” more appropriate. In the first workshop, were emphasized theater games as teaching tools, in elementary education of Art’s discipline. In the workshop of Physical Education were presented current approaches and procedural issues, conceptual and attitudinal during interactions in the classroom and the court. In mathematics, the focus was on geometry, aimed at serving students in the early grades. The confrontation between the proposed objective, the comments on email and report this restructuring experience, resulted in a better link “theory-practice”, expanding the course potential, with the creation and delivery of online material generated in the workshops.

Keywords: Pedagogical Project, Teacher Training, Workshops.

¹ Agência Financiadora: UNESP/UNIVESP (Apoio)

² Orientadora de Disciplinas do Convênio (UNESP/UNIVESP), Polo São Vicente, Campus Experimental do Litoral Paulista - jackycastilho@uol.com.br

1. Introdução

A Educação a Distância (EAD), como um paradigma a ser investigado em inúmeras nuances, indica mais do que a necessidade de superação de pressupostos pedagógicos tradicionais; exige que abordagens diferenciadas na formação e na gestão da formação de docentes sejam colocadas em prática.

Ademais, o conceito e gestão da “docência” foram expandidos pela práxis na EAD, emergindo outras figuras co-responsáveis pela estrutura e pelos processos de ensino: o professor-autor, o tutor, o orientador de turma, a equipe encarregada de dar suporte tecnológico e burocrático.

Assim, centrando na idéia de ensino-aprendizagem à distância, como um processo que flui por meio da participação direta e indireta de vários sujeitos educacionais mediados por tecnologia, inferiu-se que além desta modalidade enfrentar muitos dos problemas do ensino presencial; muitas vezes estas dificuldades encontram-se potencializadas na modalidade à distância, devido à ausência de relações interpessoais concretas e contato pessoal, de interações inadequadas e da inabilidade de gestão do processo tecnológico, burocrático e, principalmente educativo.

A transposição da “teoria-prática” na formação presencial de professores tem sido considerada uma dessas situações problemáticas, de caráter relevante e histórico:

Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades (...). A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem a solução para os problemas (ALARCÃO, 1996, p. 13).

O desenvolvimento da capacidade de: pensar criticamente, analisar, sintetizar e significar informações; fundamentar teoricamente as práticas; explicitar estratégias; planejar ações; resolver problemas e criar materiais pedagógicos requer ações da formação docente ambientadas num contexto pedagógico que assegure que, as atividades teóricas não se dissociem da realidade escolar, o que descaracterizaria a própria finalidade da formação, seja inicial ou continuada.

As dificuldades de contornar essa situação intensificam-se quando a formação é realizada por meio da EAD. Nesta modalidade, a transposição “teoria-prática” mediada por abstrações e mídias acentua ainda mais, o conflito de um pensar no sentido de “saber” e de um “fazer” prático.

Por este viés, o presente estudo objetivou investigar como o compartilhamento de práticas, de um conjunto de sujeitos educacionais, possibilitado pelo próprio contexto de formação continuada em EAD, colaborou na construção de uma mais adequada articulação “teoria-prática” pelos discentes de um Curso de Pedagogia Semipresencial.

2. Metodologia: compreendendo o contexto do projeto

Embora as intervenções aqui apresentadas tenham características diagnósticas de recomendação na resolução de problemas; optou-se por denominar esse projeto em andamento, como um relato de experiência docente. De acordo com Blumer (*apud* KOSMINSKY, 1986, p. 32), esses depoimentos constituem "um relato de experiência individual que revela as ações do indivíduo como um agente humano e como um participante da vida social".

Investigou-se uma amostra formada por 43 adultos, de ambos os sexos, participantes do curso de Pedagogia a Distância, com duração de três anos e meio, com habilitação para a Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. Graduação oferecida por uma universidade pública estadual, na modalidade semipresencial, desde 2010. De perfil bem específico, o público tinha como pré-requisito para o vestibular; no mínimo uma graduação completa. Os selecionados tinham ainda que, estarem em exercício. Assim, a amostra compunha-se de alunos-professores, que ao longo de sua carreira, já haviam trabalhado com Ensino Infantil, Fundamental e Médio, em diversas escolas da rede pública da Baixada Santista.

Foi solicitada anuência para a participação no projeto, bem como prestadas elucidações sobre os termos de divulgação dos resultados.

Justificou-se a descrição da amostra, com o intuito de promover uma melhor compreensão sobre a possibilidade de um conjunto de sujeitos educacionais participarem da construção de saberes docentes, a partir de práticas oportunizadas por um contexto híbrido de EAD.

Após a realização das oficinas nas aulas presenciais, em mensagem postada na ferramenta "correio", pedia-se aos participantes que comentassem sobre o projeto. A argumentação registrada por escrito na plataforma balizou o andamento das intervenções, embora algumas devolutivas tivessem sido feitas de forma verbal nas aulas presenciais. Para Thiollent (1994) essas locuções tem se revelado importantes na pesquisa social, por dar relevo e conteúdo coletivo às interpretações feitas a partir das intervenções. Além do que, permitem que um recurso pedagógico seja avaliado em variados aspectos, inclusive para embasar sua continuidade de aplicação ou não.

Todas as "Oficinas" foram fotografadas. A partir dessas imagens e da reelaboração escrita das práticas, feita posteriormente, foram criadas apresentações em *Power-point*, como material didático, com intenção de disponibilizar esses "saberes e fazeres" pelo próprio "correio" ou em links que direcionavam para formas de acesso alternativas, como o *Youtube*.

A disponibilização das "oficinas" e dos saberes ali construídos retomam a idéia da importância do relacionar-se de forma participativa e colaborativa, que Jenkins (2008) denominou de cultura da convergência. Para o autor, essa cultura que emerge da era da tecnologia expande oportunidades para grupos, como os de professores, que questionam tanto os novos modos de pensar e fazer conhecimento, quanto àqueles que foram calados pelas tradicionais formas de poder. A conversão de um momento pedagógico prático em material digital, disponível em um link para o grupo, potencializa os saberes construídos, por vários motivos, como: possibilidade de novo acesso, retomada do

material para sanar dúvidas, ou mesmo, inspiração para recriar novas práticas, a partir daquelas realizadas nas oficinas.

3. Descrevendo as “Oficinas de Práticas Pedagógicas”

As intervenções foram realizadas no primeiro semestre de 2012, atendendo a reivindicação dos alunos-professores, que em relação aos módulos do curso, estavam na fase de estudo de disciplinas específicas. Para eles, os conteúdos estavam muito teóricos e havia a preocupação de como aplicá-los no cotidiano de suas escolas. A partir desta demanda surgiu a idéia das “Oficinas de Práticas Pedagógicas”.

O projeto remetia a construção de um “saber-fazer” original, como uma solução possível na transposição da problemática enunciada dos cursos de Pedagogia: a aproximação “teoria-prática”. As “Oficinas” ocorreram de forma paralela ao curso oficial, pela iniciativa local, em aulas presenciais, complementando-as em momentos sem atividades com postagens avaliativas. O comentário adiante, sintetizou este panorama e simultaneamente desvelou a motivação que conduziu a produção dessas intervenções:

Achei muito interessante as oficinas que foram trabalhadas até agora no curso, principalmente por se tratar de práticas em sala de aula, assuntos que normalmente não são tratados em curso de graduação, temos a teoria, mas não temos exemplificações de como proceder, a troca de informações é valiosa para nossa atuação como professores (Aluno-professor 8).

Sacristán (2000) teorizou este “saber-fazer” positivamente, ao mencionar que tendo como referência as situações da realidade de aula e o professor atuando como membro imediato por meio de “esquemas práticos”; mesmo aquele professor sem muita preparação ou experiência, pode ser capaz de reduzir a complexidade da transposição “teoria-prática” no chão da escola/quadra a dimensões manejáveis.



Figura 1. *Slide* das “Oficinas”: os jogos cooperativos são indicados para o trabalho pedagógico com todos os tipos de grupos. Além de serem divertidos, os participantes tem o sentimento de vitória, criando alto nível de aceitação mútua (Fonte: acervo do Polo SV).

Foram três “Oficinas”, ficando a critério de cada palestrante a condução de sua prática, conforme a tabela e os detalhamentos feitos a seguir:

Tabela 1. Composição das “Oficinas de Práticas Pedagógicas”:

DISCIPLINAS	PALESTRANTE RESPONSÁVEL	TEMA DESENVOLVIDO NA “OFICINA”C	ESPAÇO/TEMPO
Artes	Professora convidada	Jogos teatrais na Educação Fundamental	Sala de aula Sessão de 2 h
Educação Física	Alunos-professores e Tutora	Saberes atuais e abordagens pedagógicas	Sala de aula Quadra 2 Sessões de 4 h
Matemática	Orientador de Turma	Geometria nas séries iniciais da Educação Fundamental	Sala de aula Sessão de 2 h

3.1. Jogos teatrais: poderosa ferramenta pedagógica

A primeira “Oficina” foi realizada por uma professora sem vínculo com a instituição promotora do curso de EAD e que tem trabalhado com projetos de teatro nas escolas públicas, desde 1997. Professores externos sentem-se prestigiados, por palestrarem em instituições públicas superiores e essa atuação conta pontuação curricular em seu percurso acadêmico.

O objetivo da “Oficina do Teatro” foi mostrar que por meio do conhecimento dos jogos, os participantes pudessem se sentir a vontade e seguros, para utilizar o teatro como ferramenta pedagógica no ensino fundamental.

3.2. Saberes atuais e abordagens pedagógicas na Educação Física

A segunda intervenção nasceu de uma parceria entre dois alunos do curso e a tutora. Todos com licenciatura plena na área e com mais de dez anos em exercício. Uma palestrante era especialista em Jogos Cooperativos, o outro em Psicomotricidade e a tutora, doutoranda em Educação Escolar.

Assim, previamente os educadores combinaram sobre quais temas desenvolveriam e sobre a necessidade de trazerem equipamentos apropriados, demonstrando grande entusiasmo em proporcionar aos seus pares, práticas de ensino peculiares da Educação Física, constantes no material do curso e possíveis de serem vivenciadas, tanto em ambiente fechado, como na quadra da instituição. Paraphrasing Sacristán (2000, p. 231), neste instante de negociação, “as fronteiras entre os ambientes esfumam-se e tornam-se permeáveis” a uma troca bidirecional e informal, que envolve a construção de um projeto comum.

O objetivo foi apresentar as abordagens (Técnicista, Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Cultural, Parâmetros Curriculares, Saúde Renovada, Jogos Cooperativos, entre outras), sob a forma de práticas diversificadas.

➤ PSICOMOTRICIDADE : Práticas

- ▶ Estabelecer a dominância, membros superior e inferior, por meio do chute e da batida nas bolinhas penduradas no barbante.



Figura 2. Slide sobre a aplicação da psicomotricidade na Educação Infantil (Fonte: acervo do Polo SV).

3.3. Geometria para séries iniciais do ensino fundamental

Diferentemente da anterior, esta terceira vivência foi conduzida por um Orientador de Turma, Professor-Doutor pertencente ao quadro docente formal do curso de EAD. O principal enfoque acadêmico do palestrante tem sido a Educação Matemática, sobre a qual dedicou toda sua carreira.

A afinidade em pensar o ensino-aprendizagem do conteúdo matemático, a partir da construção de conhecimentos feitos na prática, foi o que arrebatou a participação do professor no projeto. Durante sua “Oficina” foram feitos jogos e atividades enunciadas na lousa, como formas de didática da Geometria, assim como um desafio de interpretação e construção no espaço, que encerrou a “Oficina de Geometria”:



Figura 3. Slide: desafio espacial de interpretação e construção (Fonte: acervo do Polo SV).

3. Descrevendo as “Oficinas de Práticas Pedagógicas”

Acompanhou-se a proposta de Sacristán (2000), em eleger uma unidade de análise que serviria como maneira de captar a complexidade de ação dos professores, em interação com todos os elementos que configuram uma situação do contexto educacional e, como forma de explicar os estilos docentes. Para ele, as “tarefas escolares” são capazes de estabelecer certas relações entre teoria, conhecimento e prática dos docentes, além de proporcionarem esquemas de conduta e pensamentos com alto poder socializador.

O autor apontou ainda, a necessidade de se observar o número, a variedade e a sequência dessas práticas, assim como as peculiaridades de seu desenvolvimento e o significado para os envolvidos, refletindo sobre a congruência em relação a uma filosofia educativa ou mesmo, suas incoerências.

Neste estudo, as “tarefas” de Sacristán foram substituídas pelas práticas pedagógicas proporcionadas pelas “Oficinas” e sua análise, pela sistematização elencada pelos seguintes itens: Finalidade ou produto; Recursos que utilizados ou elementos dados pela situação e uma série de operações que podem ser aplicadas aos recursos disponíveis para alcançar a finalidade; Dificuldades ou restrições; Significado que adquire em relação a proposições pedagógicas e culturais mais gerais com valor educativo; Cristalização dos conteúdos, em uma perspectiva de análise crítica, com o necessário confronto dos objetivos que guiam as ações e finalidades traçadas, com o que de fato aconteceu.

Com os dados coletados, não foi possível abordar a avaliação das tarefas, segundo o que Sacristán (2000) salientou como “Análise da profissionalização docente” e “Controle da ordem dos alunos”. A observação da atuação profissional, no caso discente, relaciona-se aos estágios supervisionados, que possibilitam a regência em situações reais de ensino, não sendo o caso das “Oficinas”. Já o controle da ordem ou regulação disciplinar, devido a impossibilidade de comparação entre as dinâmicas de um público de adultos, com as crianças e adolescentes das escolas.

4.1. Finalidade ou produto

A finalidade principal das “Oficinas” foi promover nos discentes, certa harmonização “teoria-prática”, em relação aos conteúdos das disciplinas do curso e sua aplicação na rotina escolar.

Era pré-requisito na “Oficina do Teatro”, a participação prática de todos os que estavam no recinto, pois para a palestrante: “é impossível aprender teatro, ou dominar suas técnicas simplesmente assistindo- é necessário fazer, vivenciar, experimentar”. Os exercícios ministrados envolviam diversos jogos de expressão: verbal, corporal, musical e vocal. Foram experimentados jogos teatrais que exploravam o onde, o que, quando, quem e como, assim como jogos de improvisação, com criação de personagens e cenas. Seu encerramento foi feito a partir do pedido da professora em escrever em um papel, uma única palavra que representasse o que os alunos-professores estavam sentindo ao final da intervenção. Os participantes sentaram no chão em círculo e justificaram oralmente as razões do termo escolhido.



Figura 4. *Slide* corpo cênico: representação na linguagem teatral de um meio de locomoção (Fonte: acervo do Polo SV).

A “Oficina da Educação Física” foi dinâmica pela boa interação entre os palestrantes. As experimentações constaram de quinze práticas pedagógicas, em sala de aula e na quadra, abordando o conteúdo da apostila. A grande congruência com a filosofia da disciplina foi natural, pois os educadores pertencem ao curso e estão envolvidos diretamente como alunos-professores e tutora. Os jogos realizados em sala mostraram que, conteúdos além dos esportes foram incorporados a Educação Física escolar e que mesmo sem equipamentos, ou com os materiais normalmente disponíveis era possível articular “teoria-prática”. Esta “Oficina” em relação às outras teve uma característica específica e importante. Demonstrou que os alunos-professores podem participar de forma ativa no processo de sua própria formação, não somente pelo fato de já serem docentes (no caso dessa área), mas por estarem dispostos a produzir, selecionar e compartilhar conhecimento, inclusive em mídias alternativas. Essa configuração do trio palestrante revelou um potencial latente desse curso em particular, que poderia ter melhor aproveitamento.

Já na “Oficina de Geometria” foram realizadas seis dinâmicas diferentes. O professor usou de estratégias para articular “teoria-prática” e tornar o tema mais palatável. Uma delas foi questionar por meio dos desafios, como os alunos-professores aprenderam Geometria, quando estavam nos bancos escolares, no papel de alunos. A reprodução deste tipo de aprendizado-ensino deveria sofrer reflexão neste momento de

continuidade de formação. Para comprovar, foi feita uma provocação pedagógica aos participantes, a de construir quatro triângulos iguais, utilizando seis canudinhos de refrigerante. Somente uma aluna-professora conseguiu resolver o problema. Este resultado deve-se ao fato dos alunos-professores trabalharem apenas com os canudinhos em área plana, como aprenderam quando estudantes. A dificuldade em solucionar refletiu os próprios aprendizados, realizados dessa forma. Para o autor da “Oficina”, o ensino-aprendizagem da Geometria deveria ser feito diretamente em três dimensões, pois a realidade é tridimensional e o mundo composto de objetos tridimensionais.

4.2. Recursos disponíveis para alcançar a finalidade: fundamentação teórica, estratégias e materiais utilizados

Para a professora da “Oficina do Teatro”, cabe ao educador tornar possível que os alunos descubram, pela própria experiência, o prazer da investigação e apreensão da linguagem teatral. Como ferramenta pedagógica, o teatro tem permitido que os participantes expressem de diferentes maneiras, seus pontos de vista, potencializando a capacidade de manifestarem as suas sensações e posicionamentos. Os jogos teatrais têm colaborado com o desenvolvimento da atenção, do cuidado, do respeito com os demais participantes do grupo e da importância de aprender a escutar e a falar, sem silenciar o outro. Os jogos de expressão, que compuseram o leque de dinâmicas das práticas teatrais, também mostraram a necessidade de seguir regras e tomar decisões coletivas, desenvolvendo o interesse por cooperar e produzir em conjunto.



Figura 5. *Slide* de abertura: uma explicação prévia, sensibilização para a expressão corporal por meio de música (Fonte: acervo do Polo SV).

A professora proporcionou oito dinâmicas teatrais diferentes, realizadas em coletivo, em duas grandes equipes, em pequenos grupos e novamente com a turma toda. As exercitações foram variadas e obedeciam uma sequência e intensidade, revelando um estilo de regência. O conteúdo e sua disponibilização no tempo cedido pelo curso, não foi extrapolado. A docente percebia rapidamente o momento de trocar as atividades, minimizando a desatenção, a inquietação ou que a tarefa tornasse fastidiosa. Soube focar os pontos principais sobre as dificuldades e a recepção deste tipo de trabalho em relação aos adolescentes, dando dicas. Para a “Oficina do Teatro” foi solicitado aos participantes que vestissem roupa informal, usada em atividades esportivas e que trouxessem uma toalha, pois iriam ficar descalços e em alguns momentos, deitados no chão. A docente utilizou equipamento de som, cds de músicas e a iluminação da própria sala de aula, resultando ao final, em um bem estar nos participantes.



Figura 6. Os grupos “X” e “O” pensavam e discutiam entre si, as melhores estratégias para o jogo da velha, no qual os alunos-professores eram as próprias peças e a disposição das cadeiras, o tabuleiro (Fonte: acervo do Polo SV).

Houve um consenso sobre a fundamentação teórica dos professores da “Oficina da Educação Física”. O trio concordava que, embora as aulas de Educação Física Escolar ainda aconteçam em muitos locais, pelo viés da aptidão física esportiva, as novas abordagens têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximação com as ciências humanas. Além do que, apesar dos conteúdos apresentarem pontos divergentes, eles tem em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. Nas duas sessões da “Oficina da Educação Física”, os professores trouxeram bolas variadas, arcos, bexigas, cones, barbante, crepe, cartolinas, canetinhas e giz; além de outros equipamentos mais específicos, como bola de guizo para o futebol com vendas/golbol, coletes de time, tábuas de propriocepção, equipamento de som, entre outros. Especialmente nesta disciplina, os professores salientaram a importância de saber lidar com o comportamento apático, dispersivo e agressivo causado por alguns jogos, exemplificando nas situações onde poderiam ocorrer e o que fazer. Assim, além da valorização pedagógica de alguns pontos principais das práticas de Educação Física escolar, foi recuperado um conteúdo específico da apostila da disciplina, que acompanhava a necessidade de saber lidar com as diferentes situações provocadas pelas interações sociais. Dessa maneira, como encerramento da “Oficina” trabalhou-se verbalmente, algumas situações vivenciadas, nas quais as dimensões conceituais,

procedimentais e atitudinais foram expostas. Na fundamentação teórica do curso, essas dimensões são relevantes, por modificarem o enfoque do processo de escolarização da área. Esse inclusive foi um dos temas da avaliação final da disciplina feita pela professora-autora.

Já as estratégias usadas na “Oficina de Geometria” levavam os alunos-professores a conhecerem as possibilidades de brincadeiras e jogos na Geometria; realizarem alguns deles ludicamente; problematizarem situações com o trabalho pedagógico de assuntos específicos; usarem a competição e/ou a cooperação, o trabalho em equipes; estabelecer previamente como os jogos e as práticas deveriam se desenvolver quanto à suficiência (o que se pode fazer) e a consistência nas regras, ou melhor, em nenhum momento elas não poderiam ser contraditórias. O professor alertou também sobre a importância da utilização de materiais concretos no ensino-aprendizagem da Geometria tanto na Educação Infantil, como durante os primeiros anos do Ensino Fundamental. As vivências matemáticas de sua oficina foram possibilitadas por meio da manipulação de materiais didático-pedagógicos, normalmente encontrados nas escolas (sólidos geométricos, material dourado, jogos de tabuleiro, geoplano entre outros), construídos pelos alunos e, também de objetos cotidianos. Para o professor, os sólidos geométricos permitem um primeiro contato dos alunos, com este conteúdo. E as embalagens possibilitam a percepção desse conteúdo, na vida.



Figura 7. Slide síntese da concepção de Geometria do Palestrante (Fonte: acervo do Polo SV).

Ilustrou a maneira como os palestrantes conduziram a aproximação “teoria-prática” em suas “Oficinas” com os recursos que lhes foi disponível, o comentário:

Gostei muito das oficinas das quais participei. Cada uma teve sua característica: em Educação Física participei ativamente e gostei de ter interagido com todos os colegas ao vivo e a cores. ... Matemática foi um passeio pelas formas, ângulos e me ensinou a ter uma visão mais profunda dessa matéria. Portanto, deve continuar a trazer assuntos interessantes para nós (Aluno-professor 3).

4.3. Dificuldades e constrições

Na “Oficina do Teatro”, as instalações representaram o maior problema a ser transposto. A arrumação do local foi feita minutos antes do início da experimentação, com grande dificuldade, pois deveria existir uma grande área livre na sala de aula, sem que o mobiliário fosse retirado do espaço.

A instabilidade do clima foi um dos problemas da “Oficina de Educação Física”, que estava planejada para ser totalmente desenvolvida na quadra, e por causa de chuva, uma das sessões foi em sala de aula, com espaço reduzido, necessitando de várias improvisações para a nova instalação dos equipamentos, o que atrasou o início da primeira sessão. Vale salientar que uma constrição que comumente ocorre nesta área, também ocorreu na “Oficina”. Observou-se que vários alunos-professores não quiseram participar das práticas que envolviam a visão tecnicista de abordagem dos esportes. O contorno deste conflito foi conseguido por um esforço de convencimento dos palestrantes, favorecido pela adaptação da prática aos princípios dos jogos cooperativos, que favorecem a adesão.

Em relação à “Oficina de Geometria”, a maior dificuldade encontrou-se na adequação do tempo reservado para aplicação das atividades e tempo de aprendizado e experimentação dos alunos. Algumas das vivências tiveram que ser aceleradas, ficando para alguns alunos-professores, um pouco difícil de acompanhar determinados raciocínios.

4.4. Significado que adquire em relação às proposições pedagógicas e culturais mais gerais com valor educativo

As estratégias adotadas pelos palestrantes, tanto em relação à escolha, número de atividades, variedade, sequência, adequação de tempo, congruência ou não com os conteúdos do curso, foco em pontos principais, regulação de comportamentos, estilo de docência, possibilidades de abordagem temática, assim como a exposição da realidade pedagógica (planejado vs. efetivado) nas situações de imprevisibilidade; serviram de apoio e aprendizado às possíveis práticas que estes alunos-professores poderão enfrentar no cotidiano escolar.

Esses ensinamentos nem sempre de significação tão óbvia, aproximaram-se com o que Sacristán (2000) denominou de “esquemas práticos”, trocados em conversas; saberes da prática que se reproduzem, e aplicam-se as diferentes áreas ou disciplinas, embora sofram adaptações e acomodações. A possibilidade de compartilhar esses “saberes e fazeres” em grande escala, com as mídias alternativas, pode ser enriquecedor para os professores formados e em formação.

O mesmo autor concluiu que:

(...) a estabilidade desses esquemas práticos dá continuidade aos estilos e modelos pedagógicos visto na prática, transformando-se em uma arquitetura através da qual se produz o molde de significados de qualquer proposta curricular quando se implanta na realidade concreta (SACRISTÁN, 2000, p. 206).

O molde de significados asseverado por Sacristán (2000) apareceu na fala de um dos alunos-professores do curso:

As oficinas têm acrescentado valor às disciplinas, participei apenas de duas: Teatro e Educação Física. Por isso sem esse conhecimento prático ficaria muito em discurso as disciplinas (Aluno-professor 2).

Para ele, esse conhecimento prático teve uma significação, um valor.

Uma segunda locução sobre o significado das “Oficinas” acrescentou-lhe outro conceito, o de enriquecimento do curso:

Só posso classificar as oficinas como ótimas. Elas contribuíram muito no enriquecimento dos conteúdos do curso (Aluno-professor 9).

E uma terceira opinião remeteu às “Oficinas”, o papel conciliador dentro de um processo de assimilação de sentidos:

As oficinas foram ótimas. Gostaria que continuassem nas próximas disciplinas porque contribuem para a compreensão das atividades propostas (Aluno-professor 7).

Não somente conhecimentos como estes começaram a ser valorizados por alguns teóricos, mas “quem” e “como” é orquestrado. Chervel (1990) concebeu a figura do professor como alguém que coloca em funcionamento saberes técnicos, dispositivos

perdendo algo bom; otimizaram o potencial de conhecimento dos alunos-professores em outras áreas, além do seu campo profissional e afloraram o potencial latente dos alunos que também são professores valorizando seus saberes provenientes das suas práticas profissionais.

A disponibilização do material digital, obtido com as fotos e criação de apresentações em PowerPoint das “Oficinas”, também ajudou na cristalização dos conteúdos, a medida em que, os alunos-professores tiveram possibilidade de revisitar, as práticas que realizaram presencialmente, por estarem disponibilizadas online, como anexos do correio ou no grupo restrito do *Youtube*.

5. Considerações finais

A articulação “teoria-prática” depende em grande parte da fluidez e interação dos participantes diretos e indiretos do curso, não somente da qualificação do “saber-fazer” da equipe formal da docência ou do repertório e nível de interesse discente, mas da mediação dos sujeitos educacionais, da gestão dos ajustes possíveis e das trocas de experiências por meios disponíveis.

As três configurações de “Oficinas” ampliaram o potencial de formação docente do curso, reduzindo a ruptura teoria-prática. Compensação feita por uma participação mais ativa de todos os envolvidos e pelo compartilhamento tanto das construções conjuntas presenciais, como pela possibilidade de divulgação *online*, via “correio”, link ou ainda em dia e hora determinados, ao vivo via *skype*.

A formação docente pela EAD não deve ser encarada como uma sala de aula virtual para a teoria, um espaço/tempo estanque na plataforma, mas como um conjunto de possibilidades de produção, estratégias e recursos pedagógicos de enfrentamento criativo, da realidade contemporânea do ensino.

O saber-fazer docente, necessário no trabalho cotidiano do professor, muitas vezes estigmatizado como uma cultura segunda, derivada de uma ciência fonte, encontra uma voz nos meios eletrônicos, que oportuniza a divulgação de construções pedagógicas de como ensinar, tal qual as apresentadas pelas “Oficinas”, permitindo um avanço na formação dos professores e uma minimização na dissociação “teoria-prática”.

6. Referências

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão**. Porto: Porto, 1996, p. 171-89.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

KOSMINSKY, E. Pesquisas Qualitativas: a utilização da técnica de histórias de vida e de depoimentos pessoais em Sociologia. **SBPC: Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 38, n.1, p. 30-36, jan. 1986.



JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Trad. Suzana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

SACRISTÁN, G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Cortez, 1985.