

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA- CONCEPÇÕES DE PARTICIPANTES DE UM PROGRAMA HÍBRIDO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luciana Cristina Cardoso (UFSCar – lucianacardoso.uab@gmail.com)
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar – alinereali@gmail.com)

Grupo Temático 6. Educação e tecnologias: formação e atuação de educadores/profissionais
Subgrupo 6.1 Conhecimentos e práticas: aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional

Resumo:

O artigo trata da concepção de aprender e ensinar reveladas por dez licenciandas de um curso de pedagogia na modalidade a distância quando participantes de um espaço híbrido de formação (ZEICHNER, 2010). Parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, as análises referem-se às atividades propostas na fase 1 da intervenção da pesquisa. Numa perspectiva construtivo-colaborativa (COLE e KNOWLES, 2003), os atores dialogaram sobre suas concepções de aprendizagem da docência. As análises sugerem que a concepção da docência como uma profissão, aprendida ao longo da vida (LIMA e REALI, 2002; MIZUKAMI et. al., 2002; SHULMAN, 1986, 1987) não se mostra evidente nas narrativas escritas (VAZ, MENDES e MAUÉS, 2001) dessas licenciandas. Prevalcem associações da docência a elementos pessoais como esforço e persistência, por exemplo.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência; Espaços híbridos de formação; formação inicial de professores.

Abstract:

The article is about the conception of the teaching learning of ten pedagogy students in distance while participate of a hybrid education space. (ZEICHNER, 2010). Part of a research of doctorate in course, the analyses refer to proposed activities at phase 1 – research intervention. On the perspective coop-constructive (COLE e KNOWLES, 2003), the actors suggests that the conception of teach as a profession, learned lifelong (LIMA e REALI, 2002; MIZUKAMI et. Al., 2002; SHULMAM, 1986, 1987) doesn't shows obvious at these students written relate (VAZ, MENDES e MAUÉS, 2001). Prevail the teacher's association with personal aspects as effort and persistence, for example.

Keywords: Teaching learning; Hybrid Spaces of education; initial education of teachers.

1

1. Introdução

Tal estudo parte de uma pesquisa de doutorado cuja temática central está na compreensão das potencialidades e limitações do diálogo (em um espaço híbrido) entre licenciandos em pedagogia (na modalidade a distância), professoras experientes e formadoras para a aprendizagem da docência de futuros professores. O presente artigo tem como objetivo traçar o perfil dos participantes da pesquisa e mapear as concepções reveladas pelos licenciandos participantes sobre: aprender e ensinar.

O espaço híbrido criado em razão da intervenção da pesquisa denominado em tal contexto “3º Espaço” assume o caráter híbrido na medida em que engloba discussões mediadas virtual e presencialmente; participação de professoras experientes e de futuras professoras e ainda, diálogo entre conhecimentos acadêmicos e práticos, aproximando escolas e universidade e, nesse sentido, se configura como um programa de extensão universitária.

Os licenciandos cursam pedagogia na modalidade a distância em uma universidade pública do interior de São Paulo. As professoras experientes (mentoras) parceiras da referida universidade/curso em seus projetos de estágio, estão em diferentes municípios do estado de São Paulo em função da parceria desses municípios com o sistema Universidade Aberta do Brasil. As formadoras são pesquisadoras vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade e também, pesquisadoras convidadas.

Em síntese, o projeto “3º Espaço”, vinculado a um site da mesma universidade e que teve a duração de quinze meses, propôs aos participantes que apresentassem suas trajetórias profissionais e de vida, dialogassem sobre pré-conceitos envolvendo a prática docente, sobre os referenciais teóricos assumidos no projeto, nas experiências de vida e formação dos sujeitos e que estabelecessem contato com o contexto das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental por meio de inserções semanais, planejamento e realização de intervenções pedagógicas caracterizadas por Experiências de Ensino e Aprendizagem (MIZUKAMI et. al., 1998). A última etapa do projeto contemplou a escrita de Casos de Ensino (ALARCÃO, 2003; NONO e MIZUKAMI, 2005) pelos participantes tomando como referências as experiências adquiridas ao longo do projeto.

Para a construção desse texto, tomou-se como instrumento de coleta de dados as narrativas escritas (VAZ, MENDES e MAUÉS, 2001) elaboradas pelos licenciandos participantes em atividades que compunham a fase 1 do projeto de intervenção. As atividades abordavam, em síntese, discussões sobre a constituição de um espaço híbrido de formação, bem como dúvidas e expectativas em relação ao projeto; apresentação de cada dia de trabalho por meio de uma carta e discussões sobre os conceitos de ensino e aprendizagem/trabalho docente, como mostra o quadro 1, a seguir. As três primeiras atividades são consideradas aqui em razão de suas contribuições para a delimitação do perfil dos participantes. Já a última atividade, um fórum de discussões intitulado “Aprender a aprender” se revelou importante na medida em que traz a tona conceitos sobre: aprender, ensinar e trabalho docente. Foco central desse texto.

2

Quadro 1. Instrumentos de coleta de dados utilizados na fase um da pesquisa-intervenção.

Atividade:	Ferramenta:
1. Apresentação dos participantes	Fórum de discussões
2. Fórum temático: o 3º Espaço	Fórum de discussões
3. Carta de apresentação dos participantes aos seus respectivos parceiros de trabalho	E-mail interno
4. Aprender a aprender	Fórum de discussões

Fonte: autoria própria.

As análises baseiam-se na concepção de que se aprende a ser professor muito antes da formação acadêmica e inicial, já que se trata de um processo construído ao longo da vida (MIZUKAMI et. al., 2002). Nesse sentido, as experiências de vida e formação reveladas pelos licenciandos em suas narrativas de apresentação no projeto enriquecem o estudo.

2. A aprendizagem da docência e a base de conhecimento para o ensino

A década de 80 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).”*

A vertente 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. Apesar de fundamentais para a compreensão de como se constrói a identidade docente, um aspecto central não foi abordado em tais discussões – o que os professores conhecem sobre os conteúdos que ensinam?

A investigação acerca dessa temática, conhecida como “paradigma perdido” (Shulman, 1992 apud. MIZUKAMI, 2004) procurou mapear conhecimentos inerentes ao processo de ensinar e, mais do que isso, como professores aprendem a ensinar o que já conhecem.

A articulação que cada professor faz dos conhecimentos acima mencionados com suas experiências de formação e prática docente compõem o que Shulman (1987) denominou “base de conhecimento para o ensino”. Essa base, não é imutável, posto o dinamismo com que se dá a atuação docente no cotidiano das salas de aula. Ela é mais limitada no início da carreira, quando o professor iniciante ainda não construiu um repertório de ações práticas que lhes permitam tomadas de decisões mais variadas e, amplia-se ao longo da carreira.

Mizukami e Reali (2010) compartilham desse mesmo pensamento e acrescentam que, seja na modalidade presencial ou a distância, os cursos de formação inicial precisam garantir que os elementos da “base de conhecimento para o ensino” propostos por Shulman (2005) sejam parte dessa formação. Neste modelo, ensinar exige: 1 – habilidades básicas, como manejo de sala, por exemplo; 2- conhecimento dos conteúdos; 3- habilidades didáticas gerais, como selecionar adequadamente as ferramentas pedagógicas para ensinar este ou aquele conteúdo.

O referencial teórico adotado sugere, portanto, que além de conhecer trajetórias de vida e formação dos licenciandos (futuros professores) os cursos de formação inicial visam contemplar os elementos que compõem a “base de conhecimento para o ensino”. 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).

A dificuldade para o estabelecimento de uma relação direta entre formação e práticas docentes exitosas se deve 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 da docência. Quando, em função das dificuldades cotidianas, professores recém-formados tomam como referência o que seus professores faziam e não o que a universidade lhes ensinou. Acrescenta-se a isso o fato de que as experiências adquiridas ao longo de toda uma vida nem sempre implicam em boas experiências. Para que uma experiência seja de fato formativa, ela precisa ser intencional, reflexiva e, como a literatura aponta, socializada (GARCIA, 2002; LIMA E REALI, 2002; MIZUKAMI et. al., 2002). Segundo, 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, p. 226),

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.

Considerando tais escolhas teóricas e certas de que a formação inicial de professores carece de iniciativas que vão além das experiências de estágios supervisionados elaborou-se um modelo formativo que integra a inserção de licenciandos no contexto escolar mediante a supervisão de co-formadoras, denominadas no contexto da pesquisa-intervenção, mentoras. Assim, tem-se a aproximação de duas “gerações” de professores: iniciantes e experientes (SARTI, 2009). As contribuições de um programa que integra ações práticas da docência com referenciais teóricos da área já foram anteriormente apresentadas. A partir de agora, apresentam-se as potencialidades de um espaço híbrido de formação sob a ótica do

encontro intergeracional e da indissociabilidade de espaços virtuais e presenciais de aprendizagem, comumente tratados de forma desconexa.

3. A constituição de um espaço híbrido de formação

Considerando o cenário social da atualidade, é possível identificar que mudanças decorrentes dos avanços da Internet e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) tornaram evidentes um novo paradigma social. Para alguns autores Castells (2003), Levy (1996) e Postman (1992), por exemplo, esse novo paradigma é 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 estão: a) informação como matéria-prima; b) capacidade de penetração dos efeitos das novas tecnologias; c) lógica de redes; d) flexibilidade; 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.

Autores como Hargreaves (2003), no entanto, apontam como novo paradigma a sociedade do conhecimento. Dessa vez, 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 e LISBOA, 2011, p. 09).

Sob essa ótica, o paradigma da sociedade do conhecimento traz para o centro das discussões as necessidades formativas para a atuação docente neste novo contexto. Ao professor não cabe somente a transmissão de informações e os livros e a escola, não se configuram mais como únicos meios e espaços de aquisição de conhecimentos. Ao professor cabe, portanto, além de dominar tecnologias digitais, ser capaz de ler criticamente as informações adquiridas na rede, torná-las compreensíveis aos alunos e fazer com estes sejam também capazes de lê-las de modo crítico (COUTINHO e LISBOA, 2011).

Para Hargreaves (2003) 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. Neste sentido, a sociedade da aprendizagem se configura enquanto um ambiente em que a pluralidade dos diferentes sujeitos pode favorecer a construção de conhecimentos. Para que isso ocorra, Fabela (2005) destaca como necessária a presença de quatro elementos: a) desafio; b) significado; c) integração e d) contexto relacional. Dessa forma, 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 E LISBOA, 2011, p. 12).

Em essência, numa perspectiva híbrida que integra: professoras experientes e futuros professores; atividades presenciais e virtuais; conhecimentos teóricos e práticos, a intervenção da pesquisa aqui descrita corrobora com a difusão de redes de conhecimento que, mesmo não sendo inicialmente criadas por todos os seus participantes, trazem consigo objetivos comuns – aprender ao longo da vida (ZEICHNER, 2010).

Para o planejamento e a proposição das atividades de intervenção e de pesquisa, pauta-se em um novo paradigma social que supera os paradigmas apresentados anteriormente de sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem (CASTELLS, 2003; HARGREAVES, 2003) e emerge nas discussões acadêmicas, o de 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 neste novo cenário. Em síntese, as paredes da sala de aula precisam ser permeáveis, sejam elas físicas ou virtuais. A aprendizagem se dá 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, ser também um curador das informações e dos conteúdos trazidos pelos alunos. (PEÑA E ALLEGRETTI, 2012).

A construção de uma pesquisa-intervenção envolvendo a formação de professores que toma como pano de fundo esta concepção, compreende, em linhas gerais, que o conhecimento de cada um de seus participantes e as suas leituras de mundo possam, a partir de ações reflexivas, transformar saberes individuais em outro tipo de saber, coletivamente construído. 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 o fortalecimento da escola como contexto formativo por excelência e o compromisso não só com a formação inicial dos licenciandos, mas também processos formativos continuados de professoras experientes (Mentoras) que consideram suas realidades e seus dilemas e, ainda, a formação continuada dos Formadores da universidade (SARTI, 2009).

Estudos mostram que espaços de aprendizagem docente assim concebidos, superam o já conhecido isolamento do professor, prevêm a troca de conhecimentos e podem, na medida em que as relações se fortalecem, se transformar em comunidades de aprendizagem fortes (GARCIA, 2002; LIEBERMAN e MACE, 2009). Algumas características são fundamentais para que isso se efetive, como, por exemplo: iniciativas voluntárias das professoras, e neste caso especificamente, também dos Licenciandos e formadores; 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). Neste sentido, 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.

4. O aprender e o ensinar sob a perspectiva dos participantes – caminhos percorridos e conceitos revelados por futuros professores

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. Os autores que embasam este estudo apontam, contudo que, por se tratar de um processo contínuo, a docência é aprendida desde os bancos escolares, quando inicia-se o contato com a educação escolar formal, perpassando a formação inicial – oferecida pelas universidades e institutos educacionais e avança conforme as experiências adquiridas ao longo de toda uma vida profissional.

Considerando os aspectos acima, tem-se a idéia de que os licenciandos 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 alunos e não de professores.

O contexto aqui apresentado, no entanto, revela uma situação bastante inusitada. Participaram, efetivamente¹, desta pesquisa dez licenciandas e sete professoras experientes (mentoras)². Elas se organizaram em 10 díades de trabalho. Três mentoras assumiram a co-formação de duas licenciandas cada e, as demais, quatro mentoras, de apenas uma licencianda cada. Em cinco dessas díades a idade das licenciandas era superior à idade de suas respectivas mentoras. Além disso, averiguo-se que a licenciatura em pedagogia não se configurava como uma formação inicial para a aprendizagem da docência em quatro dessas díades, pois quatro licenciandas já haviam cursado uma primeira licenciatura (três delas em letras e uma delas em ciências exatas), como se pode ver no quadro 2, abaixo.

Quadro 2. Mapa das díades (Licenciandas/Mentoras) – a partir da faixa etária e da formação de cada participante.

7

Grupos	LICENCIANDA	FORMAÇÃO ANTERIOR AO INGRESSO NA PEDAGOGIA	IDADE	MENTORA	FORMAÇÃO	IDADE
Grupo 1	L 1	Sistemas de Informação	36 anos	M 1	Pedagogia	51 anos
	L 2	Técnico em Agropecuária	41 anos	M 2	Magistério Normal Superior	42 anos
	L 3	<u>Letras</u>	28 anos	M 3	Pedagogia Pós-graduação em Educação Especial, Neuropedagogia e Psicanálise, Gestão Escolar	39 anos

¹Diz-se efetivamente, porque foram inscritos no 3º Espaço 18 licenciandos e 10 professoras experientes. Ao longo do desenvolvimento do projeto, por uma série de fatores, alguns participantes se desligaram. Dentre as principais razões destacaram-se: dificuldade para conciliar trabalho/estudo; problemas de ordem pessoal; imprevistos com familiares e mudança de cidade.

² Utiliza-se a partir daqui o feminino, pois todas as participantes que concluíram o projeto eram mulheres.

	L 4	<u>Letras</u>	29 anos	M 4	Magistério Especialização em pré-escola e educação física	46 anos
	L 5	Serviço Social Mestrado em Sociologia – em andamento	32 anos	M 4	Magistério Especialização em pré-escola e educação física	46 anos
Grupo 2	L 6	-----	38 anos	M 5	Pedagogia Especialização em Educação Infantil	35 anos
	L 7	<u>Letras</u>	56 anos	M 3	Pedagogia Pós-graduação em Educação Especial, Neuropedagogia e Psicanálise, Gestão Escolar	39 anos
	L 8	Administração de Empresas	34 anos	M 6	Magistério Letras Pedagogia Especialização em Educação Especial e Inclusiva	31 anos
	L 9	<u>Ciências Exatas – não concluiu</u>	42 anos	M 7	Magistério e Pedagogia	40 anos
	L 10	Administração com ênfase em Comércio Exterior	37 anos	M 5	Pedagogia Especialização em Educação Infantil	35 anos

Fonte: autoria própria.

No Quadro 2 as cinco primeiras díades são compostas por licenciandas cujas idades são inferiores às idades de suas mentoras. As cinco últimas díades configuram as parcerias estabelecidas entre licenciandas com faixa etária superior às de suas respectivas mentoras. Além desses dados, destaca-se que quatro licenciandas já cursaram outra licenciatura como formação inicial. Elas estão distribuídas igualmente: duas no grupo 1 e duas no grupo 2. No entanto, a licencianda identificada como L 9 não concluiu a sua formação inicial. Nota-se ainda que cinco licenciandas possuem graduação em áreas bastante 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 em andamento e a participação do 3º Espaço compõem suas primeiras experiências formais com a aprendizagem da docência.

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 considerada em cursos de formação inicial e/ou propostas de inserção profissional em contexto mesmo durante a graduação como possibilidade de enfrentamento de dificuldades já conhecidas. Por exemplo, o encontro intergeracional enfrentado pelos professores recém formados e pelos professores experientes influenciam no trabalho desenvolvido em sala de aula? que conceitos sobre a aprendizagem da docência são trazidos por licenciandos em pedagogia já licenciados em outros cursos? Experiências de inserção profissional anteriores ao ingresso na licenciatura promovem a compreensão do trabalho docente como profissão? A hipótese levantada é a de que, experiências adquiridas

8

anteriormente possam influenciar as ações das participantes do projeto de modo geral e estarem presentes nas narrativas produzidas como parte do projeto.

As análises aqui socializadas consideram as narrativas escritas (VAZ, MENDES e MAUÉS, 2001) produzidas pelas licenciandas nas ferramentas de coleta de dados: Atividade 3 e Atividade 4 da fase 1 da intervenção. Busca-se, a partir delas, mapear as concepções de cada participante sobre aprender a ensinar.

A Atividade 4, realizada na ferramenta “fórum de discussões” em uma atividade intitulada “Aprender a aprender” teve como foco processos de ensinar e aprender a partir da apreciação de uma animação e de questões norteadoras propostas pelas formadoras. 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 destacariam?; Quem é ou quem são os aprendizes? A síntese das concepções sobre aprender e ensinar elaborada a partir da análise das narrativas produzidas pelas participantes podem ser vistas no quadro 3.

Quadro3. Concepções das licenciandas sobre aprender e ensinar apresentadas na atividade 4da fase 1 da pesquisa-intervenção.

Concepções sobre o conceito de aprender e ensinar	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	Total
1. É um processo que demanda esforço, paciência, persistência, determinação, perseverança e dedicação.	X	X	X	X		X	X	X		X	8
2. É um caminho de mão dupla.						X			X		2
3. É algo que envolve querer, vontade e busca pelo conhecimento.				X			X				2
4. É um processo contínuo.	X										1
5. Ocorre gradualmente-evolução					X						1
6. É uma ação prática, influenciada pela força do pensamento.							X				1
7. Exige que estejamos abertos para aprender novos conhecimentos.					X						1
8. Demanda sistematização e direcionamento.	X										1
9. É promovida a partir de processos de mediação.											1

Fonte: autoria própria.

O quadro 3 revela que a grande maioria (oito licenciandas – L 1, L 2, L 3, L 4, L 5, L 6, L 7 e L 8) caracteriza o aprender e o ensinar como processos que demandam esforço, paciência, persistência, determinação, perseverança e dedicação. Tal caracterização esteve presente nas narrativas de três das quatro participantes que já cursaram uma licenciatura. 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) desconsidera que a docência possa ser aprendida, na medida em

que é vinculada a uma espécie de “missão” ou “dom”, como os excertos abaixo, produzidos por participantes da pesquisa evidenciam.

(...) 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).

Os excertos acima evidenciam que, apesar de algumas tentativas de aproximação da concepção da docência como profissão, aprendida ao longo da vida, evidenciadas por L 1 e L 3, por exemplo, a compreensão que prevalece é a de que ser professor e ensinar está muito mais vinculado às iniciativas pessoais e características individuais, como: persistência, perseverança, esforço, dedicação.

As licenciandas L 1 e L 6 incluem outros elementos ao aprender e ao ensinar além daqueles relacionados às características pessoais. Dentre eles estão: a reflexão como elemento formativo, a relação que se estabelece entre professor-aluno para que a aprendizagem de ambos ocorra. Tais licenciandas não cursaram outra licenciatura antes do curso de pedagogia, mas L 1 atua como professora de informática na rede municipal de sua cidade por ter como formação inicial sistemas de informação. L 6 não possui formação anterior.

Em contrapartida, as licenciandas 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.

As únicas licenciandas que não incluíram o item 1 do quadro 3 em suas narrativas L 5 e L 9, sinalizam que aprender e ensinar exige: 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 que não a concluiu.

5. Considerações finais:

Apesar de amplo rol de definições sobre a aprender e ensinar: como um processo que demanda esforço, paciência, persistência, determinação, perseverança e dedicação; um

caminho de mão dupla; algo que envolve querer, vontade e busca pelo conhecimento; um processo contínuo; que ocorre gradualmente; uma ação prática, influenciada pela força do pensamento; algo que exige que estejamos abertos para aprender novos conhecimentos; algo que demanda sistematização e direcionamento e que é promovida a partir de processos de mediação; é nítida a compreensão, mesmo em licenciandas mais experientes, de que para aprender a ser professor dedicar-se e persistir são aspectos fundamentais. Desse modo, a concepção da docência associada às características pessoais prevalece.

Em função da natureza da pesquisa construtivo-colaborativa (Coles e Knowles, 2003), as análises integrais que constarão no documento de tese indicarão a alternância ou não de tais concepções ao longo desse processo e se o encontro intergeracional foi produtivo para as aprendizagens de ambas (Mentoras e Licenciandas). Por ora, destacam-se a situação posta e a preocupação das autoras com o fato de que professoras recém formadas em outras licenciaturas ignorem aspectos contextuais, de formação e envolvendo a troca com os pares no cerne das escolas como elementos formativos.

Pode-se adiantar que a perspectiva geral é positiva e que a parceria com as mentoras foi decisiva para que elementos contextuais como os destacados acima se revelassem em processo. Espera-se que as análises aqui apresentadas tragam novos questionamentos e que deles surjam novas pesquisas.

6. Referências:

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época, 104.).

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, Portugal, 1995. p. 162-191.

COLE, A. L e KNOWLES, J. G. Teacher Education: Toward na Inquiry Orientation. In: REALI, A. M. de M. R. e MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. 1ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 13-22.

COUTINHO, C. e LISBOA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. In: **Revista de Educação**, vol. XVIII, nº 1, 2011. p. 05-22.

GARCIA, C. M. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. In: **Educador**, v. 30, 2002.p. 27-56.

FABELA, S. A vida toda para aprender. In: **Portal dos psicólogos**, 2005. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0321.pdf> acessado em 30/01/13.

HEARGREAVES, A. **O ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, Portugal, 2007. p. 31-62.

LEVY, P. **O que é virtual?**São Paulo: Editora 34, 1996.

LIEBERMAN, A. e MACE, D. P. Making practice public: teacher learning in the 21st century. In: **Journal of Teacher Education**, 61: 77, 2010.

LIMA, S. M. de e REALI, A. M. de M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. de M. R. (orgs). **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 217-235.

MARTIN, S. D.; SNOW, J. L. e TORREZ, C. A. F. Navigating the Terrain of Third Space: Tensions With/In Relationships in School-University Partnerships. In: **Journal of Teacher Education**, 2011. P. 299-311. Disponível em: <http://jte.sagepub.com/content/62/3/299>

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: **Revista do Centro de Educação**. Edição 2004, vol. 29, nº 02, Santa Maria, RS.

_____, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**.São Carlos: EduUFSCar, 2002.

_____, 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.

_____, M.G.N.e REALI. A. M. R. de M. O professor a ser formado pela UFSCar: uma proposta para a construção de seu perfil profissional. In: PIERSON, A. H. C. e OLIVEIRA, M. H. A. de. **Formação de professores na UFSCar – concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 17-36.

NONO, M. e MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e procesos formativos de professoras iniciantes. In: REALI, A. M. de M. R. e MIZUKAMI, M. G. (orgs.). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 143-161.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____, (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 2ª ed., 2007. p. 11-30.

PENÃ, M, de Los D. J. e ALLEGRETTI, S. M. M. Escola híbrida – aprendizes imersivos. In: **Revista CET**, v. 01, nº 02, abril/2012. p. 97-107.

POSTMAN, N. **Tecnopolia – Quando a Cultura se rende à Tecnologia**. Lisboa: Difusão Cultural, 1992.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. In: **Educação em revista**. Belo Horizonte. V. 25, nº 02, p. 133-152, ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/06.pdf> (acessado em 30/01/13).

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1-22, 198

_____, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, 2005.

VAZ, A; MENDES, R.; MAUÉS, E. episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisas sobre conhecimento pedagógico do conteúdo. In: **Reunião Anual da Anped, 21**. Caxambu, Brasil, 2001. (Apresentação de trabalho).

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n° 3, set/dez, Santa Maria, 2010. p. 479-504