

INTERAÇÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E ESCOLAS – PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES ONLINE

Luciana C. Cardoso¹; Aline M. R. de M. Reali²

Grupo 2.1. *Docência na educação a distância: Formação e saberes*

RESUMO:

Apresentam-se dados iniciais de uma pesquisa-intervenção em desenvolvimento, vinculada ao “Portal dos Professores” da UFSCar. Por meio de um ambiente de formação online, envolvendo formadores da universidade, professoras experientes de escolas (mentoras) e estudantes de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, pretende-se construir um espaço híbrido de aprendizagem profissional da docência. A pesquisa se pauta no trabalho colaborativo, de parceria e planejamento de aprendizagens mútuas tendo em vista a superação de dilemas concretos (COLE & KNOWLES, 1993). Os instrumentos de coletas de dados serão as narrativas escritas e as atividades desenvolvidas pelos participantes. Dados iniciais indicam as expectativas dos participantes em relação ao projeto e a possibilidade de essa iniciativa indicar um novo caminho para a formação de professores, evidenciando as contribuições e os limites de um programa de formação online que considera interlocução de professores em diferentes fases da carreira.

Palavras-chave: *formação de professores; comunidades virtuais; trabalho colaborativo.*

ABSTRACT:

INTERACTIONS BETWEEN THE UNIVERSITY AND SCHOOLS - TRAINING INITIAL AND CONTINUED TEACHER ONLINE

This paper presents preliminary data from an under development intervention research project. The project is linked to the “Teacher’s Portal”, UFSCar. Through an online learning environment, involving university teachers, experienced teachers of schools (mentors) and students of Pedagogy in the distance, we intend to build a hybrid space of professional learning of teaching. This research is guided by a collaborative work of partnership mutual learning plans aiming to overcome concrete dilemmas (COLE & KNOWLES, 1993). The instruments of data collection will be written narratives and records of activities developed for the participants. Initial data indicate participant’s expectations regarding the project and the possibility of this initiative shows a new path to teacher education, highlighting the contributions and limits of an online training program that considers dialogue of teachers at different career stages.

Keywords: *teacher training; virtual communities; collaborative work.*

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) -

lucianacardoso.uab@gmail.com

² Professora na Universidade Federal de São Carlos – alinereali@gmail.com

1. Introdução ao contexto da pesquisa

A pesquisa-intervenção aqui apresentada está vinculada ao Portal dos Professores de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo e apresenta dados iniciais de seu programa de intervenção *online*^{3º Espaço}, que visa à formação inicial e continuada de professores. Objetiva-se, com a pesquisa, a aproximação de licenciandos de um curso de Pedagogia a distância ao futuro contexto de trabalho, por meio de um ambiente virtual híbrido, no qual a troca de conhecimentos entre licenciandos e professoras experientes da rede pública de ensino será mediada pela intervenção de formadores da universidade.

Esse curso está inserido no projeto Universidade Aberta do Brasil, criado pelo Ministério da Educação em 2005 (BRASIL, Decreto nº 5.622, 2005.), e 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. Atualmente, está presente em dez cidades-polo do interior do estado de São Paulo - Brasil.

O Portal dos Professores, construído a partir de experiências de formação inicial e continuada, realizadas por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação em parceria com professoras da rede pública de ensino, tem, como eixo norteador de suas atividades, ações colaborativas que tomam como referência as características do local de trabalho dos atores envolvidos e as necessidades formativas docentes. Atualmente, o Portal dos Professores é um programa institucional da Universidade e qualificado pelo Ministério da Educação como uma tecnologia educacional inovadora, voltada para a promoção da qualidade da educação básica (BRASIL, 2008).

2. Tornar-se professor na atualidade – desafios e propostas

A revisão da literatura Garcia (2002), Nóvoa (2011), Rinaldi (2009) vem mostrando que, na sociedade atual, ser professor é uma atividade complexa e que se reveste de demandas variadas.

Aliadas à capacidade de aprender a aprender e à concepção da prática docente como processo, outras demandas se fazem presentes, como a capacidade de liderança e a capacidade de inovar, as habilidades diretamente vinculadas às tecnologias de informação e comunicação. Dizer que uma das demandas dos cursos de formação de professores, sobretudo das licenciaturas, é exatamente desenvolver a capacidade de inovação refere-se, em essência, à capacidade de aprender e não se limitar às experiências do passado, a arriscar, a testar novas possibilidades e, em síntese, a assumir a postura de um sujeito que está disposto a aprender (GARCIA, 2002).

A análise de estudos sobre a formação inicial de professores indica 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 (HARGREAVES, 2005). Além do domínio de conteúdos do saber pedagógico, o futuro professor precisará dar

conta de outros dois tipos de saberes: o saber-fazer e o saber porquê, como reforça Garcia, (1999, p. 84)

[...] o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir deve provir, sobretudo da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores.

Posto isso, é importante sinalizar que a pesquisa visa a possibilidade de se caracterizar, enquanto programa de formação *online*, uma estratégia plausível para a superação de limitações apontadas pelos cursos de formação inicial, principalmente quando se toma como referência as atividades de práticas docentes ainda durante a graduação. Além disso, a pesquisa se dá por meio de uma estreita relação entre a universidade e instituições educacionais, considerando o contexto de trabalho desses futuros profissionais, ou seja, as escolas, o que possibilita a interlocução entre sujeitos pertencentes a diferentes contextos e com conhecimentos diversificados: professoras experientes, aqui denominadas mentoras, licenciandos e formadores da universidade. Rompe-se, portanto, com a ideia de que os conhecimentos veiculados pela universidade são suficientes para uma boa e adequada formação.

2.1 Programa “3º Espaço” – embasamentos teóricos

O conceito de *terceiro espaço* que norteia a intervenção da pesquisa não é novo, baseia-se na teoria do hibridismo e, segundo esta vertente, os indivíduos retiram de vários discursos, elementos para a construção de um sentido de mundo (BHABBA, 1990). Trazido para o campo da educação, esta linha de pensamento toma como eixo central as parcerias entre diferentes atores e seus saberes. No caso da pesquisa, o saber acadêmico e o saber prático, superando dessa forma, a tradicional segregação entre a universidade e a escola. Ao discorrer sobre este conceito, Zeichner (2010, p. 486) chega a tratá-lo como “[...] uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola [...]”.

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 podem, 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, 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 dos licenciandos, mas também com processos formativos continuados de professoras experientes (mentoras) que consideram suas realidades e seus dilemas, como ainda dos formadores da Universidade.

Vislumbra-se aqui, que as Tecnologias de Informação e Comunicação, possivelmente articuladoras de uma ação que se desenvolve na realidade das escolas, propiciem aos licenciandos que conheçam tais contextos, que dialoguem com professoras experientes e que, com a ajuda delas e dos formadores da universidade, busquem

alternativas para problemas reais, presentes no cotidiano das salas de aula. Ao mesmo tempo, as professoras

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são considerados, na atualidade, como ferramentas viáveis para a formação inicial e continuada de professores Cunha e Vilarinho (2007), Peterossi e Itocazu (2005), Madeira (2006). Diante disso, pretende-se com este projeto, verificar se este espaço permite, como aponta a literatura, a construção, a análise e a discussão de diferentes tipos de conhecimentos (acadêmicos, práticos etc) relacionados à docência, no sentido de se configurar, por meio de ferramentas virtuais um espaço para a realização de projetos em parceria universidade-escola e da elaboração de materiais didáticos voltados para a promoção de novas aprendizagens para os diversos atores, mas com foco na formação de futuros professores.

A proposição de atividades que tomam a reflexão como objeto de registro e sistematização do conhecimento e dos processos de aprendizagem nos permite identificar a avaliar o andamento do projeto de modo processual.

Essa formação, enquanto como processo, exige um fio condutor, capaz de trazer sentido e significado às vivências do professor, interligando os conhecimentos advindos de diferentes momentos de sua formação. Estudos Mizukami (et. al 2002), Rinaldi (2009), Shulman, (1996), mostram a reflexão como ferramenta capaz de estabelecer tais conexões. A prática reflexiva envolve três grandes conceitos: o conhecimento na ação; a reflexão-na-ação; a reflexão sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação, segundo Schön (1983 e 1987, *apud* MIZUKAMI et. al 2002, p. 16). (Segundo tais – pode retirar). Esses estudos concebem o *conhecimento na ação* se refere 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 nos vemos diante de problemas que exigem outro posicionamento, como, por exemplo, um aluno que não compreende uma explicação e que exige de nós a busca de modos diferentes para explicarmos um mesmo conteúdo. Os dois conceitos abordados estão vinculados à prática cotidiana, às decisões que tomamos 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 o professor fará uso de tudo o que conhece, para analisar sua ação e reconstruí-la, tendo como fio condutor suas próprias reflexões. Mizukami et. al (2002, p. 17) consideram

[...] a reflexão-sobre-a-ação a mais importante, pois é por intermédio dela que o professor vai analisar o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. É neste momento que o professor vai articular a situação problemática, determinar as metas e a escolha dos meios, com suas teorias e convicções pessoais, dentro de um contexto.

Considerando o fazer docente como um processo contínuo, tendo como fio condutor a prática reflexiva, faz-se necessário repensar e estudar em maior profundidade os cursos de formação continuada. Nos últimos anos, acompanhamos os avanços dos cursos de curta duração (30 a 180 horas) e as parcerias entre escolas e universidades, tendo como foco cursos de especialização, realizados nas modalidades presencial e/ou a

distância e, em alguns casos, um mesmo curso utilizando essas duas modalidades de ensino. Isso não seria problema, se tais cursos considerassem a realidade dos professores e contribuíssem para a mudança de posturas e práticas em salas de aula. No entanto, como afirma Mizukami et. al, (2002, 27), “[...] Esses cursos, quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva.

Candau (1996, *apud* MIZUKAMI et. al, 2002), destaca como consenso, que ao considerar a formação continuada de professores, precisamos considerar os seguintes aspectos:

- A formação deve ser realizada na própria escola;
- É necessário tomar como referência o saber docente, reconhecendo e valorizando esse saber;
- É preciso considerar as diferentes etapas vividas pelos professores envolvidos, levando em conta as experiências adquiridas ao longo de suas trajetórias;

Nessa perspectiva, a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente (MIZUKAMI et. al, 2002, p.28).

Quando falamos de um novo paradigma na formação continuada, falamos também de uma nova concepção de professor: de um sujeito que se reconhece como indivíduo em construção e em permanente mudança. E isso implica “aceitar” ou, ao menos, lidar com novos recursos, novas aprendizagens e novas ferramentas de trabalho.

Como sabemos, os avanços na área tecnológica nos trouxeram grandes contribuições quando consideramos as possibilidades de acesso às informações e à comunicação em tempo real por meio de ferramentas virtuais, mas é preciso ressaltar que não podemos reduzir nosso papel diante das novas tecnologias de informação e comunicação a meros consumidores. Precisamos compreender sua linguagem e, tratando especificamente do trabalho docente, aprender a lidar com situações de aprendizagem diferentes, o que implica considerarmos o papel do professor como, de fato, um sujeito aprendiz.

Rinaldi e Reali (2006) afirmam que esse processo contínuo de “aprender a ensinar” e “ser professor” envolve muitos aspectos, além daqueles explorados na formação inicial. Eles estão vinculados ao modo como nos relacionamos com o outro, com os conteúdos a serem ensinados, com as metodologias propostas, com o desenvolvimento do currículo, com nossa atuação direta para que o aluno aprenda (as mediações necessárias) e, além disso, com a nossa participação na comunidade escolar como profissionais da educação conforme Tancredi, Reali e Mizukami (2003, *apud* RINALDI e REALI, 2006).

Para Rinaldi e Reali (2006, p. 2)

Dadas essas características próprias da docência e levando-se em consideração aquelas que permeiam nossa realidade sócio-educacional, ocasionadas por transformações próprias da sociedade contemporânea bem como do surgimento e evolução das infotecnologias nas relações sociais, de trabalho e da vida cotidiana, novas demandas emergem e se fazem presentes a todo o momento tanto nas relações sociais como na escola.

Dessa maneira, ao tomar como pano de fundo os dilemas enfrentados por professoras da educação básica por meio de interações *online* e presenciais, vislumbramos reforçar os laços entre a universidade e as escolas. Apesar de o eixo central do projeto estar vinculado ao “tornar-se professor” e ter como foco de pesquisa a aprendizagem da docência de licenciandos do curso de pedagogia, a participação das professoras permite que elas também reflitam sobre suas ações, partilhem experiências e dúvidas.

3. Metodologia

Assume-se, ao longo de toda a metodologia da pesquisa e da intervenção, o pressuposto de que os professores detêm conhecimentos que são construídos ao longo de suas trajetórias como estudantes e profissionais, os quais podem ser ampliados, ajustados, revistos tendo em vista as características dos diversos contextos de atuação e momentos da carreira. Outro pressuposto adotado é o de que professores, em geral, necessitam de apoio para se desenvolver profissionalmente e, dadas as características do mundo atual e das escolas, a educação *online* favorece processos de aprendizagem da docência. Adotamos como referencial metodológico o modelo construtivo-colaborativo (COLE & KNOWLES, 1993). Esta pesquisa tem como objetivo central identificar, descrever e analisar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência de licenciandos, a partir das interações destes licenciandos com professoras experientes (mentoras) e com os formadores da universidade.

Assim, procuram-se respostas ou indicações de caminhos para a compreensão da seguinte questão:

Como um programa de formação *online*, que insere os licenciandos em seu futuro contexto de trabalho e prevê a troca de conhecimentos entre licenciandos, professoras experientes e formadores da universidade, pode contribuir para a aprendizagem profissional da docência desses futuros professores?

Em decorrência dessa questão, objetiva-se especificamente: planejar o ensino a distância e avaliar sua implementação por meio dos desdobramentos da participação dos atores envolvidos nas atividades propostas, identificar variáveis contextuais que contribuem para a eficácia do desenvolvimento profissional docente *online* ou a dificultam, bem como avaliar as possibilidades de essas iniciativas melhorarem as práticas educacionais. Os resultados desta pesquisa poderão, entre outros aspectos, impactar nos programas de extensão em formação docente da universidade e no delineamento e na

implementação das atividades/programas do Portal dos Professores, gerando um ciclo de construção, tradução e aplicação do conhecimento.

Para o desenvolvimento da pesquisa, recorreremos a um grupo de formadores (3 docentes da universidade, 3 pesquisadores convidados, 1 estudante de pós-graduação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, 1 designer instrucional e 1 administradora) que atende a 11 licenciandos e 8 professoras experientes (mentoras).

Uma característica peculiar à educação a distância aqui descrita se dá pela demanda de alunos que não estão exatamente nos polos de apoio presencial e sim distribuídos em diversas cidades próximas ou não a tais polos. Um dado que se apresentou logo na fase de planejamento das ações foi a dificuldade de adequação da demanda de licenciandos inscritos, cerca de 90 interessados, distribuídos por aproximadamente 39 cidades, ao número de professoras que demonstraram interesse em atuar como mentoras no 3º Espaço, cerca de 15 professoras. A partir dessa demanda, foram estabelecidos critérios de seleção para a participação dos licenciandos no projeto. Dentre os critérios elencados pela equipe de formadores, destacam-se: a disponibilidade de uma professora para atuar como mentora do licenciando; pouca (menos de três anos) ou nenhuma experiência como docente; disponibilidade para dedicar-se ao projeto; ser aluno das turmas 2009, 2010 ou 2011; estar frequente no curso e não ser bolsista em outro projeto da instituição. E, ao final de três meses, foram selecionados 19 licenciandos e 12 mentoras.

Assim que foram divulgados os resultados, três licenciandos desistiram do projeto, alegando incompatibilidade de tempo para a realização das inserções na escola; um licenciando precisou ser desligado porque estava vinculado a outro projeto de extensão da universidade e um licenciando, que já era graduado e pós-graduado, desligou-se do curso de Pedagogia para dar continuidade aos estudos na pós-graduação. Além deles, em uma fase mais avançada do programa, dois licenciandos foram desligados por não atingirem o número mínimo de atividades semanais previstas pelo projeto. Em virtude da desistência dos licenciandos e do desligamento de outros dois, três mentoras não puderam continuar no projeto. Assim, os participantes, atualmente, somam 11 licenciandos e 8 mentoras.

Esta retomada é pertinente, porque revela as especificidades de pesquisas pensadas no contexto da educação a distância e a dificuldade dos estudantes em conciliar as demandas de trabalho, de estudo e de pesquisa e/ou extensão.

As intervenções têm como base o trabalho colaborativo, de parceria e planejamento de aprendizagens mútuas entre os participantes e os formadores, tendo em vista a superação de dilemas concretos (COLE & KNOWLES, 1993). A inserção dos licenciandos em escolas será de cinco meses e, ao longo desse processo, serão desenvolvidos projetos de intervenção, caracterizados como Experiências de Ensino e Aprendizagem (MIZUKAMI et.al., 2002) e construídos pela interação no ambiente virtual 3º Espaço.

O desenvolvimento da intervenção da pesquisa está organizado em quatro fases ou etapas:

Fase 1: construção das bases da intervenção de modo colaborativo pelos formadores da universidade, mentoras e licenciandos no 3º Espaço.

Fase 2: definição de estratégias que visam à contextualização e à 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 permitirão que os licenciandos, em parceria com as mentoras e os formadores da universidade, definam as frentes em que poderão atuar tendo em vista a aprendizagem dos alunos, de modo a elaborarem planos de intervenção, compreendidos como *experiências de ensino e aprendizagem* que se caracterizam como processos circunscritos que podem determinar ações com pequenos grupos, ações dirigidas a uma única criança ou à escola como um todo. Tais processos decorrem, em sua maioria, de dificuldades práticas vinculadas ao cotidiano de trabalho das mentoras ou aos conteúdos curriculares específicos (Mizukami et.al., 2002).

Fase 3: Implantação da intervenção. Nessa fase, espera-se que o licenciando conduza 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 dará a partir dos registros dos licenciandos, mentoras e formadores da universidade em seções específicas sobre as atividades desenvolvidas e das discussões e estudos realizados em reuniões virtuais semanais.

Fase 4: Elaboração de casos de ensino. Os casos de ensino se caracterizam como narrativas reflexivas sobre situações vivenciadas no cotidiano do trabalho do professor (SHULMAN, 1996). Tendo como base tal referencial o resultado das atividades realizadas nas fases 2 e 3, cada licenciando, com a sua mentora e com os formadores da universidade deverá construir um caso de ensino sobre a experiência, acompanhado de questões, cujo conteúdo deverá apresentar um caráter formativo para outros professores. Este material fará parte de uma nova seção do Portal dos Professores, denominada de Histórias de Professores e aberta a todos seus usuários.

Tendo em vista a diversidade de situações possíveis de serem abordadas nas intervenções projetadas, as fases 2 e 3 poderão ocorrer mais de uma vez. Nesses casos, na fase 4, o licenciando deverá escolher uma das intervenções realizadas para elaborar seu caso de ensino que será posteriormente disponibilizado na seção História de Professores, compondo material didático voltado para a formação de professores e que poderá ser utilizado por qualquer usuário do Portal dos Professores da UFSCar.

Considerando a natureza processual da intervenção aqui apresentada, objetiva-se avaliá-la permanentemente por meio das produções realizadas por cada um dos participantes, tendo como foco a aprendizagem profissional da docência. A sistematização dos materiais produzidos dependerá do contato dos licenciandos com suas mentoras, cujos ambientes escolares permitirão a identificação das reais necessidades na formação docente, inerentes aos conteúdos escolares. Destaca-se que o ambiente virtual construído deverá possibilitar o arquivamento cumulativo de todos os contatos estabelecidos entre formadores, licenciandos e mentoras.

A participação dos licenciandos foi viabilizada por meio da oferta de bolsas de extensão. A cada bolsista é exigida a dedicação de 6 horas semanais em atividades na escola e 6 horas semanais para estudos teóricos/virtuais. As mentoras e os licenciandos receberão certificados de participação (de até 400h, válido também para o cumprimento

de atividades complementares do curso de Pedagogia) já que os projetos de extensão estão previstos em sua grade curricular.

4. Análises preliminares

Além do aspecto organizacional e logístico de definição e escolha dos participantes, tratado na metodologia deste trabalho, dados iniciais, construídos a partir das estratégias virtuais de aprendizagem utilizadas na *Fase 1* do programa: fórum de apresentação de licenciandos e mentoras aos formadores da universidade; fórum de discussão sobre o ambiente virtual *3º Espaço* e sobre a intervenção da pesquisa; cartas de apresentação trocadas por licenciandos e mentoras via e-mail interno do ambiente virtual; fórum de discussão sobre processos de ensino e aprendizagem com ênfase na aprendizagem dos alunos e/ou licenciandos e na aprendizagem da docência e *chats* entre os licenciandos e os formadores/ as mentoras e os formadores, indicam que os dilemas enfrentados pelas mentoras e que poderão se configurar como pano de fundo para elaboração das *Experiências de Ensino e Aprendizagem* referem-se: ao número elevado de crianças por sala e à indisciplina. As expectativas citadas pelas mentoras no fórum de discussões sobre o programa foram a contribuição do projeto para a reflexão sobre a prática e a possibilidade de trocar experiências e conhecimentos, como podemos verificar no quadro 1.

Quadro 1. Expectativas das Mentoras em relação ao Programa *3º Espaço*.

Os licenciandos esperam que o projeto os ajude a estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, aproximando-os da realidade das escolas, como vemos nos relatos

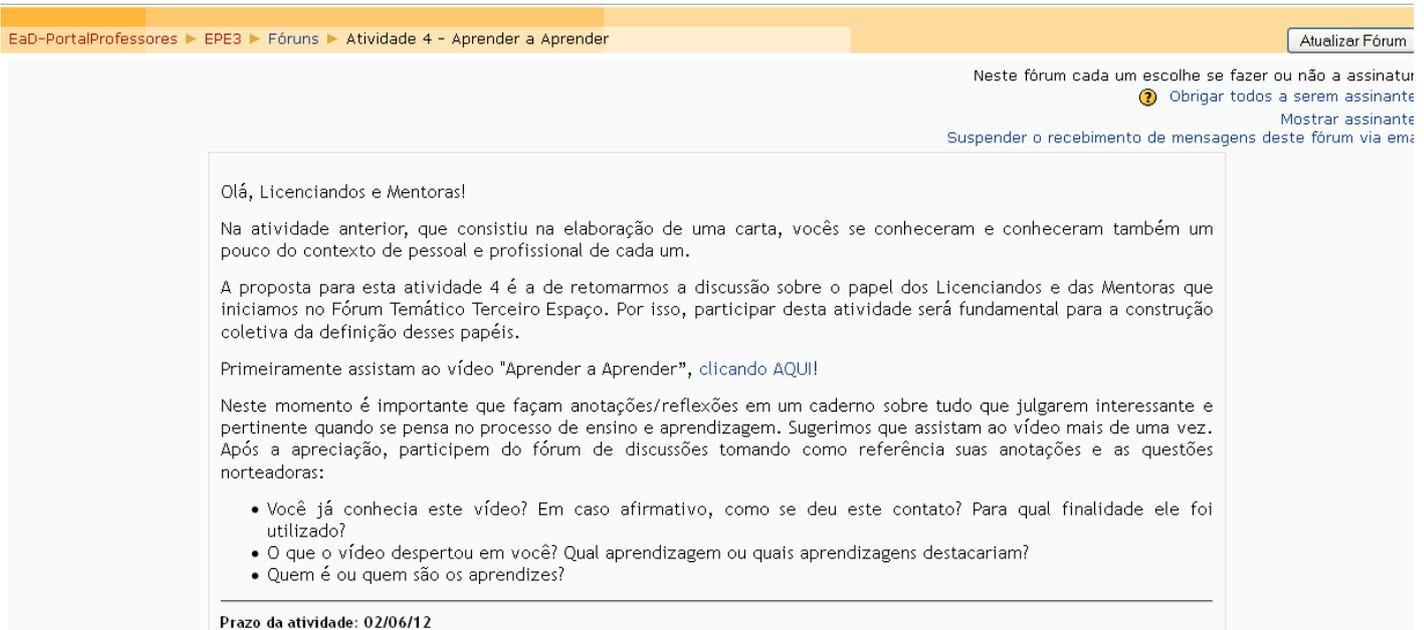
Expectativas em relação ao projeto	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	Total
Que traga novos olhares para a minha sala		X					X	X	3
Auxiliar os meus alunos em suas dificuldades de aprendizagem		X				X	X		3
Trocar conhecimentos e experiências				X		X			2
Gerar dúvidas e colocar novas questões		X						X	2
Aprender mais						X	X		2
Empenho dos licenciandos/comprometimento	X			X					2
Conhecer outros profissionais						X			1
Transmitir minha experiência						X			1
Promover a interação entre licenciandos, mentora e crianças	X								1
Aprender com as experiências dos licenciandos	X								1
Suprir as necessidades dos licenciandos com a experiência que tenho	X								1
Desenvolver um bom trabalho				X					1
Trabalhar em equipe	X								1
Contar com críticas construtivas, visando soluções								X	1
Estabelecer confiança								X	1
Melhorar a minha prática							X		1
Estabelecer relação entre a teoria e a prática		X							1

abaixo.

[...] 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., Fórum Temático 3º Espaço, 01/05/12).

[...] Acredito que o papel dos licenciandos será em intermediar o conhecimento teórico (universidade) com a prática pedagógica. E como os conteúdos teóricos poderão auxiliar no aprimoramento das aulas. Através das informações e dos casos que serão colhidos e analisados, esses dados serão importantes para o conhecimento dos docentes (em exercício e/ou estudantes) [...]. (A., Fórum Temático 3º Espaço, 02/05/12).

Outro dado interessante refere-se às concepções sobre a aprendizagem apontadas pelos licenciandos a partir de intervenções realizadas em um dos fóruns de discussões, denominado “Aprender a Aprender”. O fórum trouxe como proposta inicial a apreciação de um vídeo que retratava o trabalho do professor e processos de ensinar e aprender. A partir da apreciação do vídeo, os licenciandos e as mentoras dialogaram com os formadores tendo como foco as seguintes questões norteadoras: 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? Como podemos observar na comanda da atividade, indicada na figura 1.



EaD-PortalProfessores ► EPE3 ► Fóruns ► Atividade 4 - Aprender a Aprender Atualizar Fórum

Neste fórum cada um escolhe se fazer ou não a assinatura  Obrigamos todos a serem assinantes Mostrar assinantes
[Suspender o recebimento de mensagens deste fórum via email](#)

Olá, Licenciandos e Mentoras!

Na atividade anterior, que consistiu na elaboração de uma carta, vocês se conheceram e conheceram também um pouco do contexto de pessoal e profissional de cada um.

A proposta para esta atividade 4 é a de retomarmos a discussão sobre o papel dos Licenciandos e das Mentoras que iniciamos no Fórum Temático Terceiro Espaço. Por isso, participar desta atividade será fundamental para a construção coletiva da definição desses papéis.

Primeiramente assistam ao vídeo "Aprender a Aprender", [clique aqui](#)!

Neste momento é importante que façam anotações/reflexões em um caderno sobre tudo que julgarem interessante e pertinente quando se pensa no processo de ensino e aprendizagem. Sugerimos que assistam ao vídeo mais de uma vez. Após a apreciação, participem do fórum de discussões tomando como referência suas anotações e as questões norteadoras:

- 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?

Prazo da atividade: 02/06/12

Figura 1. Atividade: Fórum Aprender a Aprender.

Dentre as aprendizagens apresentadas pelos participantes, destacam-se aquelas relacionadas à persistência, seja do professor ou da criança, a determinação, a dedicação e o esforço. Também presentes, mas em número bem mais reduzido estão as concepções da aprendizagem enquanto um processo contínuo, um caminho de mão dupla, algo relacionado ao desejo, à busca pelo conhecimento e que ocorre de modo gradual.

5. Considerações finais

Dados iniciais revelam que aprender a ser professor implica em rever conceitos e crenças fortemente enraizados ao longo de toda uma trajetória acadêmica que, em consonância ao referencial teórico adotado, teve início ainda enquanto alunos da educação básica. Romper com crenças como a de que para aprender basta persistir ou ter determinação, possibilitarão aos licenciandos uma compreensão mais profunda do trabalho docente muito antes de sua inserção no campo do trabalho. A Literatura e as pesquisas na área, veem nos mostrando que este primeiro contato norteado por um olhar reflexivo e questionamentos, aliados à observação e à participação na e da rotina de trabalho de professores experientes, poderá contribuir para a aprendizagem profissional da docência.

Espera-se por fim que, ao final da pesquisa, seja possível a identificação de limites e potencialidades de programas de formação online vinculados aos programas dos cursos de licenciatura, caracterizados enquanto projetos de extensão, como é o caso do 3º Espaço.

6. Referências

BRASIL, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (2008). **Guia de tecnologias educacionais**. Brasília.

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

CUNHA, M. L. da; VILARINHO, L. R. G. Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007.

GARCIA, C. M. (1999). **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora.

_____, C. M. (2002). Los profesores como trabajadores Del conocimiento. Certidumbres y desafios para una formación a ló largo de La vida. **Educar**, nº 30, p. 27-56.

HARGREAVES, A. (2005). Educational changetakes ages: Life, career and generational factors in teachers emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**. 21, 967-983.

MADEIRA, C. de C. G. **A Educação a Distância na Formação Continuada de Professores: uma Reflexão.** Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação, 2006 (dissertação de mestrado).

MIZUKAMI, M. G. N. et al. (2002). **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M. C. L. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.217-233.

PETEROSI, H. G. e ITOCAZU, N. A. As novas tecnologias de informação e a prática docente. In: PETEROSI, H. G. e CARVALHO, J. G. de (coords.). Revisitando o saber e o fazer docente, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RINALDI, R. P. e REALI, A. M de M. R. **Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoras para uso da informática na educação.** 29^a. Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

RINALDI, R. P. Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa *online*. São Carlos, UFSCar, 2009, 231f. Tese (Doutorado).

SHULMAN, L. S. (1996). Just in case: reflexions on learning from experiences. Colbert, J.; Tromble, K.; Desberg, P. (Ed.). **The case for education.** Contemporary approaches for using case methods. Needhan Height: Allyn Bacon, p.197-217.

ZEICHNER, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, nº 3, p. 479-504, set/dez, Santa Maria.