

Programa online de formação de formadores: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-Escola

Renata Portela Rinaldi*

Resumo

Este artigo, delineado como uma investigação pautada na pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, busca analisar dados de uma experiência de parceria entre uma universidade e escolas públicas com o objetivo de formar professores que estão em exercício na educação infantil e/ou anos iniciais da educação básica para atuar como formadores de futuros professores, neste caso, estudantes de um curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância. Apontou-se nos primeiros resultados da pesquisa os impactos positivos na vida pessoal e profissional dos formadores em exercício na escola, assim como nas aprendizagens profissionais das pesquisadoras da universidade, especialmente pelo fato da iniciativa ter sido desenvolvida na modalidade a distância. Percebeu-se que desafios também foram enfrentados no desenvolvimento da proposta, mas os resultados indicaram que a experiência tem sido extremamente rica e desafiadora, demonstrando ser o trabalho colaborativo e o diálogo elementos centrais para o estabelecimento de parcerias entre a universidade e a escola, bem como a articulação dos profissionais da universidade para desenvolvimento de ações mais contextualizadas e significativas na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional. Educação a distância.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Departamento de Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Introdução

A despeito das produções sobre a formação de professores é possível observar o crescente destaque para o período voltado ao início do exercício profissional da docência. Se, por um lado, tem sido enfatizada a natureza peculiar, complexa e multifacetada desse momento profissional, por outro, também se reconhece em muitos países, entre os quais o Brasil, que a formação inicial dos professores e o processo de preparação prática para o exercício da docência estão longe de corresponder ao que seria desejável.

Sabemos que a qualidade do ensino ainda é precária, especialmente a partir do que revela os indicadores educacionais mundiais – Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), nacionais – Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) –, e estaduais – Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar (SARESP). Não são raros os estudantes que concluem a educação básica sem ter pleno domínio da língua materna e de outros conteúdos escolares considerados elementares – com dificuldades de pensar autônoma e criticamente, bem como de sintetizar informações e se expressar com proficiência.

Nos últimos anos vem se consolidando a ideia de que o bom ensino é mais complexo do que a princípio se imaginava. O ensino cada vez mais tem sido reconhecido como caracterizando uma “mistura complexa de conhecimento do conteúdo específico, de conteúdo pedagógico e habilidades para ensinar alunos diversos, assim como o conhecimento e a compreensão do contexto no qual o ensino ocorre”, contrariando a ideia de que qualquer um pode ensinar. Essa nova forma de conceber o ensino tem resultado na alteração profunda dos conhecimentos, habilidades e disposições que os professores devam apresentar. Além de compreender o professor como um profissional, a pesquisa na área educacional aponta para a importância de investigar o seu papel no delineamento e implementação de políticas públicas e na definição do conhecimento necessário para o ensino bem sucedido. (RINALDI; PARISOTTO, 2013, p. 186).

Nessa direção, o investimento na formação inicial que aproxime o licenciando da realidade da escola pública contemporânea e contribua para a

vivência de práticas exitosas se torna fundamental, posto que, frequentemente, a parcela de experiência prática da formação inicial de professores tem sido deveras descuidada, dependendo das idiossincrasias de uma colocação pouco criteriosa dos licenciandos no contexto escolar, com pouca orientação acerca do que acontece naquele contexto e rara conexão com o trabalho feito na universidade (DARLING-HAMMOND, 2009).

Zeichner (2010, p. 479) sugere o fortalecimento da articulação entre a escola e a universidade, por meio da “criação de espaços híbridos na formação de professores no qual o conhecimento empírico e acadêmico e o conhecimento que existe nas comunidades estão juntos de modos menos hierárquicos a serviço da aprendizagem docente”. Essa concepção pressupõe o rompimento das clássicas dicotomias presentes na educação, entre elas teoria-prática, professor-aluno, pesquisa-extensão, escola-família etc., o que implicaria na construção de espaços de formação que possam reunir licenciandos, professores em exercício e pesquisadores da universidade e considerar tanto o conhecimento acadêmico como o conhecimento prático na promoção da aprendizagem profissional da docência.

Uma alternativa para esse tipo de iniciativa é investir na modalidade de Educação a Distância (EaD), que tem ocupado lugar de destaque na sociedade atual, especialmente a partir do acelerado desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A educação *online*, uma das modalidades da educação a distância, é realizada via *internet*, cuja comunicação ocorre de forma síncrona ou assíncrona. Pode-se utilizar a *internet* para distribuir rapidamente as informações ou fazer uso da interatividade propiciada por ela para concretizar a interação entre as pessoas, cuja comunicação pode se dar de acordo com distintas modalidades comunicativas – comunicação um a um, comunicação de um para muitos, comunicação de muitas pessoas para muitas pessoas.

Dessa forma, é possível dizer que o aparato de recursos tecnológicos e o surgimento da internet transformaram a maneira como as pessoas agem e se relacionam socialmente. Novas demandas profissionais surgem e desaparecem em ciclos cada vez mais breves. Flexibilidade profissional, velocidade tecnológica, múltiplos tempos e espaços vivenciais, desterritorialização do conhecimento, reterritorialização das interações e comunicações pessoais nos novos espaços virtuais são desafios para serem desvelados atualmente pela educação, incluindo a formação de professores.

As possibilidades proporcionadas à educação a distância pelas TDIC tanto podem aperfeiçoar processos de ensino centrados em métodos instrucionais (transmissão de conhecimentos) quanto promover reflexões individuais e coletivas por meio de atividades que envolvam fortemente a interação entre profissionais da área da educação e a construção de conhecimentos, por exemplo, criando espaços virtuais de autoria coletiva cuja ênfase está na aprendizagem colaborativa.

Contudo, Almeida (2005) alerta para o fato de que para definir um programa de EaD, antes de decidir as tecnologias de suporte, deve-se pensar no aspecto pedagógico do processo. Ou seja, considerar as intenções, os objetivos, as condições contextuais, incluindo as condições de aprendizagem dos alunos e suas possibilidades de acesso às tecnologias, aos conteúdos e às estratégias a desenvolver. A complexidade desse processo evidencia que não há uma tecnologia que solucione todas as situações educacionais. O autor ainda destaca que “os objetivos educacionais e as necessidades contextuais são as referências indicadoras para se identificar as tecnologias e abordagens educacionais mais adequadas” (ALMEIDA, 2005, p. 75).

O presente artigo se insere no contexto anunciado, isto é, na busca pela construção de uma proposta de um espaço híbrido de formação profissional da docência por meio da modalidade de educação *online*. Aborda-se a temática a partir de resultados de um projeto de parceria entre a universidade e escolas públicas (U-E) que visa, por meio da adoção de uma abordagem colaborativa, investir na formação de professores que estão em exercício na educação básica para atuarem como formadores de futuros professores, assessorando em suas inserções na escola e na sala de aula. Trata-se da proposta de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na modalidade a distância.

Referências teórico-metodológicas

A colaboração como elo entre a universidade e a escola

O ensino é reconhecidamente uma atividade complexa, multifacetada e desafiadora em sua natureza. Preparar o profissional para o desenvolvimento dessa atividade na contemporaneidade aumenta sobremaneira os desafios que os cursos de formação inicial devem enfrentar, especialmente porque se trata da formação de um profissional que atuará num mundo em permanente mudança, em um contexto permeado por incertezas e complexidades que estão cada vez

mais crescentes, cujas situações e problemas não são resolvidos com simples soluções de aplicação de conhecimentos técnico-teóricos disponíveis (DAY, 1999). Segundo Schön (1987, p. 4), o professor deve ser capaz de “selecionar alguns aspectos, organizá-los, a partir de uma avaliação, dar-lhes coerência e estabelecer uma direção para a sua ação”, com intuito de tomar decisões e construir soluções para o enfrentamento dos dilemas cotidianos.

Para tanto, é necessário olhar para o cotidiano escolar a partir de um processo no qual se deve considerar efetivamente a realidade, a história e os sentidos do espaço escolar, das relações interpessoais estabelecidas nesse contexto e dos diferentes interesses e histórias dos sujeitos ali presentes para compreender a complexidade e multidimensionalidade da escola e do ensino. Por meio de um processo de articulação teoria e prática o olhar para o cotidiano pode auxiliar na produção teórica, dialogando com os pressupostos já existentes e servindo de base para seu questionamento e a elaboração de novos conhecimentos práticos.

Nessa perspectiva, independente da modalidade, no período de formação inicial os futuros professores necessitam: se familiarizar com as características históricas e culturais de escolas e comunidades, observar e exercitar práticas bem sucedidas de ensino e aprendizagem e, simultaneamente, ter oportunidades para se engajar em atividades e tarefas relacionadas ao ensinar e ao ser professor. Para se tornarem conscientes e críticos de suas convicções, de suas escolhas e práticas, é imprescindível que tenham a oportunidade de adotar como modelo outros professores mais experientes e bem sucedidos antes de iniciar o exercício da docência. Esse tipo de experiência possibilita reforçar o compromisso social de sua opção profissional e contribuir para a formação de uma cultura colaborativa em que professores experientes e futuros professores possam trabalhar conjuntamente e trocarem ideias sobre os reais problemas da escola e da sala de aula, acionando os conhecimentos comuns de modo a vivenciarem relações recíprocas entre teoria e prática (RINALDI; CARDOSO, 2012). O atendimento a tais demandas se torna mais complexo e desafiador quando o processo de formação inicial é conduzido por meio da modalidade a distância, como é o caso do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos no âmbito do projeto Universidade Aberta do Brasil (UFSCar/UAB).

Dessa forma, é importante atentar para aspectos importantes que indicam que nas últimas décadas a pesquisa sobre o ensino e os processos de escolarização passou por mudanças epistemológicas e metodológicas significativas. Aos

poucos a pesquisa sobre professores e práticas pedagógicas de uma posição positivista passou a ser realizada segundo um quadro de referências que permitem caracterizar e compreender a complexidade dos processos de salas de aula e aspectos individuais de seus membros. O que significa, segundo Canário (1999, p. 111):

A articulação dialética entre os saberes adquiridos na ação e os saberes formalizados, de natureza teórica, proposta pelos autores que, como Schön, enfatizam a reflexão na ação como processo de conhecimento, representa o aspecto principal da evolução teórica e epistemológica que consistiu em estabelecer uma ruptura com uma epistemologia da prática que a reduz a um estatuto de “aplicação” da teoria. Essa ruptura implica o reequacionamento do papel (na produção de novos conhecimentos) dos saberes prévio a uma situação de aprendizagem.

Esse movimento implicou na “entrada” de pesquisadores dentro das salas de aula e da escola para observar, participar e discutir o ensino com seus principais protagonistas: os professores e os alunos. Especialmente porque considerando os graves problemas enfrentados no que se refere ao rendimento apresentado pelos alunos da educação básica, por meio de medidas de desempenho, o olhar para o professor ampliou-se significativamente, pois há indicações da correlação da eficácia no desempenho dos professores à melhoria dos resultados apresentados pelos alunos (HUNT, 2008).

Nesse sentido, as mudanças epistemológicas e metodológicas relativas ao processo de investigação trouxeram à tona um conjunto de aspectos técnicos, procedimentais, éticos, políticos, pessoais e educacionais, que implicaram, muitas vezes, na inserção mais prolongada, na escola, dos chamados “parceiros” da universidade, que a partir da problematização das ações e práticas passam a elaborar projetos de pesquisa e intervenção com os professores.

A forma colaborativa de interação entre os pesquisadores e os professores se dá no movimento que os compreende como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão profunda sobre sua atividade profissional, focando na importância do estabelecimento de propósitos e interpretações múltiplas para a construção de novos conhecimentos, levando

em conta que o sentido construtivo é dado a partir do pressuposto que o ensino é compreendido como em permanente desenvolvimento. As situações consideradas dilemáticas exigem a tomada de decisão coletiva que envolve um diálogo articulado entre pesquisadores e professores voltado para a construção de novos conhecimentos e também para a busca de soluções para problemas concretos de ordem prática do dia-a-dia escolar, e sobre a definição dos papéis de cada um, sem hierarquias, com vistas a possibilitar a transformação das práticas institucionais.

Nessa perspectiva, é preciso estabelecer com as escolas um trabalho processual, que se defina como uma via de mão dupla, evitando encará-las apenas como fornecedoras de dados para a atividade de pesquisa. Significa reconhecer que por meio de um processo colaborativo entre as instituições envolvidas – ou seja, Universidade e Escola (U-E) representadas por professores (e pesquisadores) – podem examinar criticamente o contexto da escola e de sua sala de aula, assim como o papel da universidade na formação inicial (e continuada) de professores e, em propostas dessa natureza, desenvolver e implementar intervenções e avaliá-las promovendo o desenvolvimento profissional e a construção de novos conhecimentos entre os envolvidos: a escola deve ser o núcleo dos processos formativos; a parceria e o diálogo permanentes entre U-E podem promover melhor a preparação dos futuros professores para atuarem em situações complexas na sala de aula e na escola; os professores em exercício na escola podem auxiliar as atividades de supervisão e acompanhamento do desenvolvimento profissional de futuros professores, de modo a fomentar processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências convertidas em aprendizagens práticas; e, simultaneamente, investir no próprio desenvolvimento profissional buscando consolidar sua formação contínua, apoiando-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos, de competências e rotinas, como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica “em”, “sobre” e “durante” a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e reformulação de suas práticas (IMBERNÓN, 2010).

Baseada nessas ideias, a formação profissional não pode ser concebida como exclusiva de um formato escolar ou acadêmico, de espaços e tempos próprios que a circunscrevem apenas a uma fase inicial do processo formativo e a desliguem de uma socialização profissional autêntica. Integrar a formação inicial no futuro local de trabalho do professor implica uma revalorização epistemológica da

experiência e um novo desafio às universidades contemporâneas, especialmente para os cursos de Pedagogia que historicamente tem construído bases para o fortalecimento de sua identidade que, entre outros elementos, compreendem a docência como elemento principal da formação do pedagogo.

De professor em exercício a formador de futuros professores da educação básica

Ao reconhecer os professores em exercício como produtores de conhecimento e pesquisadores de sua prática docente na sala de aula e na escola acreditamos que, por meio da parceria colaborativa entre U-E, podemos dar um novo significado à formação inicial.

Nessa direção Zeichner (2010, p. 486) apresenta o conceito de “terceiro espaço”:

A ideia de um terceiro espaço vem da teoria do hibridismo e reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo. Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo.

O conceito é apresentado, à luz de experiências diversas realizadas nos Estados Unidos, como possibilidade para discutir e compreender os tipos de articulações entre U-E que primam pela formação inicial próxima do espaço da escola como *locus* privilegiado de aprendizagem da profissão docente.

No estudo em tela, ampliando a compreensão apresentada por Zeichner (2010), considerou-se a escassez de estudos sobre formadores de professores na educação básica, e os poucos resultados sobre formadores em geral apontam os aspectos chave dessa sua atuação profissional, como o conhecimento pedagógico dos próprios formadores que têm sido ignorados (MESSINA, 1999 apud VAILLANT, 2003).

Levou-se em conta ainda a ausência de políticas públicas voltadas para essa categoria de formadores, diversamente do que se observa para outras

categorias que dispõem de diretrizes para a sua formação (no caso de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental) e exigências para o exercício da docência (certificação para professores do ensino básico). Nos cursos de licenciatura não há a exigência de que de formadores de futuros professores sejam licenciados, sejam eles professores da universidade ou da escola, aparentemente basta o domínio do conhecimento específico para que suas ações sejam bem sucedidas.

Todavia, sabe-se que o desempenho de professores e de seus formadores depende de um conjunto de fatores relacionados às condições objetivas de trabalho, incentivo e remuneração, mas principalmente dos conhecimentos que dispõem e de sua capacidade para ensinar. Face as demandas atuais da sociedade contemporânea sobre a escola, entende-se que assim como seus alunos, os professores devem aprender a trabalhar em ambientes dinâmicos que se alteram e nos quais os conhecimentos se constroem a partir de diferentes fontes e perspectivas. Compreender o que se aprende e o aprender a aprender são demandas imprescindíveis para professores e alunos, e as mudanças nos professores não podem ser entendidas de modo independente de como se compreende a própria aprendizagem da docência.

Desse modo, defende-se que a aprendizagem docente é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória profissional dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação, pois na realidade os professores aprendem ensinando e, também, com outros professores e profissionais. Pode-se entender a formação docente como estando relacionada às diferentes fases da vida, tais como aquelas que antecedem a formação inicial, aos primeiros anos de inserção profissional, ao desenvolvimento profissional posterior. Os professores aprendem ainda via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes. Nesse sentido, entende-se que as demandas formativas dos professores se alteram em função da fase da carreira que se encontram e de características contextuais mais específicas.

Nos processos de aprendizagem profissional da docência ocupam lugar de destaque as crenças (ou valores, juízos, opiniões, concepções, teorias pessoais) dos professores que, de certa maneira, definem fortemente suas práticas pedagógicas. É importante lembrar que as crenças são influenciadas pelas experiências pessoais, experiências com o conhecimento formal e as experiências escolares e com a sala de aula.

A base de conhecimento para o ensino e o modelo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 1986, 1987) se constituiria de outros aspectos fundamentais a serem considerados nos processos de aprendizagem profissional da docência. Dessa forma, na medida em que os conhecimentos dos professores se constroem em interação com as experiências anteriores e atuais, e em contato com a prática, as atividades de formação podem, portanto, apresentar as seguintes características: ser situada, envolver processos de interação social e ser distribuída com outros, pois ninguém possui a totalidade dos conhecimentos e habilidades para o ensino de forma individual.

A literatura da área de formação de professores aponta – de modo inequívoco – para o fato de que os professores devem *aprender como aprender com a prática*, uma vez que o ensino requer improvisação, conjecturas, experimentação. Para *aprender com a prática* parece ser necessário que os professores aprendam a adequar seus conhecimentos a cada situação, que implica indagar sobre o que os alunos fazem e pensam e como compreendem o que é ensinado, assim como, utilizar seu conhecimento para melhorar a sua prática, acompanhar, guiar e revisar as tarefas dos alunos; que possam dispor de oportunidades para que tais processos ocorram e apresentem disponibilidade mental para a mudança. *As aprendizagens centradas nas práticas não* necessitam ser em tempo real: os professores podem utilizar materiais como casos escritos e TDIC, observações de situações de ensino e exemplos de tarefas de alunos. Os materiais podem permitir que os professores indaguem sobre as práticas e analisem o ensino sob sua responsabilidade ou de outros.

Na base de conhecimento dos formadores de professores, além do conhecimento do conteúdo específico, dos contextos de atuação e do conhecimento do conteúdo pedagógico – que diz respeito às pontes construídas pelos professores entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado pelos alunos –, um aspecto importante a ser destacado corresponde à especificidade da aprendizagem dos alunos do formador de professores, no caso pessoas adultas. Nesse sentido, destacam-se ainda os conhecimentos relacionados *ao ensinar outros professores a ensinar*.

Outro aspecto a ser considerado, relaciona-se às demandas da sociedade sobre a escola e diz respeito ao perfil dos alunos a serem por ela educados e o perfil desejado de professores. O confronto entre o desejado e a realidade gera, com frequência, situações paradoxais, em que se objetiva formar um professor para ensinar num mundo em que o papel da escola é promover uma educação

voltada para o favorecimento da flexibilidade e adaptação permanente que o mundo atual exige, com formadores atuando segundo uma lógica diversa, pois procuram dotá-los com uma bagagem fixa de conhecimentos na crença de que podem ser dispostos ao longo da vida.

Alguns autores, como Imbernón (1994), destacam que os formadores requerem uma série de competências tais como: ser capaz de animar grupos de adultos; planejar projetos e roteiros de formação; realizar e levar a bom termo práticas de pesquisa-ação no terreno profissional; utilizar e ensinar o manejo dos instrumentos de análise de práticas docentes etc. Adicionalmente, Rinaldi (2009) aponta outras habilidades e saberes fundamentais ao professor que assume o papel de formador na educação básica, entre os quais: ter experiência como professor; saber explicar e ter domínio do conteúdo; ter paciência; preparar experiências de trabalho coletivo; saber ouvir para aprender com o professor; ter prazer em ensinar; adquirir conhecimentos tecnológicos; ensinar a pesquisar; valorizar o ser humano; aprender para ensinar; conhecer sobre a ética; conhecer a escola além dos alunos, professores e funcionários; reconhecer que não sabe tudo; saber observar o dia a dia, entre outras. Esses conhecimentos fortalecem as ações do formador e os apoia na descoberta sobre que saberes adicionais àqueles da docência estão na base de sua atuação como formador de professores e mesmo de futuros professores da educação básica.

Em termos formativos muitas podem ser as estratégias adotadas para a formação de formadores, desde as voltadas para o início dessa atividade até aquelas mais relacionadas com fases mais avançadas do desenvolvimento desse profissional.

A educação online como meio para formação de professores

Com o advento da informática e do crescente acesso da população aos microcomputadores e às redes de internet, o processo de aquisição e divulgação do conhecimento ampliou de forma considerável e a educação a distância tomou novo impulso. Assim, o desenvolvimento das TDIC alterou o modo de ver e ser no mundo, praticamente, de todas as pessoas, uma vez que afetaram o trabalho, a vida cotidiana, o conhecimento e a aprendizagem.

A internet, em particular, constitui-se num amplo campo de busca por informações, documentos, textos, artigos diversos, notícias etc., tendo potencial para agradar um público bastante amplo e diversificado. Mais do que isso,

ela possibilita interação virtual à distância e a construção de comunidades de aprendizagem formadas por pessoas das mais diversas culturas e procedências. Para Ponte (2000, p. 69),

[...] os utilizadores da internet não são meros consumidores de produtores de informação, são também seres eminentemente sociais que, ao usar a internet, procuram pertencer a um ou mais grupos e afirmar as suas convicções políticas, culturais, profissionais etc., ou, que, outras vezes, procuram ajuda para ultrapassar as suas dificuldades pessoais ou coletivas.

Assim, na internet, pessoas com interesses semelhantes podem se encontrar, conversar, compartilhar suas opiniões e desenvolver uma interação que pode ter, dependendo dos envolvidos, certa durabilidade.

Nesse cenário, considerando as demandas sociais contemporâneas pela formação de profissionais mais bem qualificados e preparados, a EaD pode se constituir como uma alternativa, embora nem sempre seja mais barata nem mais eficaz do que a modalidade presencial, como se apregoa. Além disso, é preciso considerar, antes de investir nessa alternativa, por que se optou por ela e quais benefícios ela é capaz de trazer para a comunidade que assim se capacita, pois cada um dos diversos paradigmas sob os quais a EaD se realiza contribui de forma diferente para a formação dos envolvidos.

Devido a diversidade de caminhos, a escolha por uma formação presencial, semipresencial ou totalmente online não é simples nem única, mas não pode deixar de considerar que através da modalidade a distância é possível ampliar o campo de atuação dos educadores, atingindo maior número de profissionais; complementar a educação presencial, alargando o espectro do conhecimento; atingir pessoas que, por um motivo ou outro, teriam dificuldades de frequentar cursos presenciais.

Para Schlemmer (2005, p. 31),

[...] a EAD consiste em um processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento, assim como a operacionalização dos princípios e fins da educação, de modo que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua

aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação que permitam a interatividade (síncrona e assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo.

A EaD é apresentada por Soares (2003, p. 92, grifo da autora) como uma prática educativa que possui as seguintes características:

[...] existe total separação entre o professor e o aluno durante a maioria do tempo em que durar o processo de ensino e de aprendizagem; b) se faz uso de recursos tecnológicos (educacional media) para unir o professor (instrutor) a seus alunos, os alunos entre si, e para transportar informações e conteúdos didáticos; c) se garante a existência de comunicação de duas mãos, entre professores e alunos; d) se transfere o controle do processo de aprendizagem basicamente para os próprios alunos.

Ramal (2003, p. 183), por sua vez, coloca que para um processo educacional ser “caracterizado como ‘a distância’, dois elementos são fundamentais: tempo e espaço. Na educação a distância, professores e alunos, ou alunos entre si, estão separados pelo tempo e pelo espaço”.

Nota-se que esse esforço em definir a educação a distância e os seus processos são interessantes e observamos que cada um dos autores aponta aspectos que se complementam.

Nesse cenário, entre as diferentes modalidades de EaD tem-se a educação online, já definida anteriormente a partir das contribuições de Almeida (2005), mas que se complementa a partir do que define Moran (2003, p. 39) “como conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência”. Garcia (2002, p. 29), quando trata da formação de professores, das características da sociedade atual e das imposições que trazem à escola coloca que *educación online* é um termo que “[...] designa todo um conjunto de métodos que se ajustan especialmente a los principios del aprendizaje adulto, em que el intercambio de la experiencia personal con relación a um determinado contenido puede desempeñar um papel relevante em el desarrollo colectivo”.

Entre os inúmeros desafios que a modalidade a distância nos coloca, um diz respeito ao significado de algumas expressões usuais, como educação, aprendizagem e informação, que costumam ser usadas de forma indistinta (SOARES, 2003). Outro advém da diferença existente entre a sala de aula tradicional e a ausência desse espaço de comunicação na educação online. Alguns professores e alunos poderão se sentir “mais confortáveis sem ter que conviver cotidianamente com as dificuldades decorrentes do confronto de personalidades, próprias da vida em grupos” (SOARES, 2003, p. 93). Outros professores podem perder a “sensação de controle sobre o grupo e os alunos” e se sentirem “desprotegidos e inseguros” (SOARES, 2003, p. 94-95). Disso decorre que nem todos os professores terão a mesma *performance* na educação online e que, muito provavelmente, professores para aulas presenciais e para a educação online precisem ter perfis diferentes (SOARES, 2003). Soares (2003, p. 39-40) justifica seu posicionamento considerando os desafios existentes nessa modalidade educativa que

[...] nos obrigam a pensar em processos pedagógicos que compatibilizem: a preparação de materiais e atividades adequados; a integração de vários tipos de profissionais envolvidos (professores autores, professores orientadores, professores assistentes e tutores); a combinação de tempos homogêneos e flexíveis, da comunicação em tempo real e em momentos diferentes; avaliações presenciais e a distância. É um processo muito mais complexo do que o que realizamos no presencial, porque exige uma logística nova, que está sendo testada com mídias telemáticas pela primeira vez.

Embora não concorde plenamente com Soares quanto à diferença de perfil dos professores do ensino presencial e online, por considerar que os professores do ensino presencial estão sujeitos à *morte* (GARCIA, 2003) se não investirem em sua formação no sentido de se apropriarem das características necessárias para o ensino online, o alerta que faz sobre a complexidade do processo formativo online tem muito sentido.

Se o computador pode ser, por um lado, um facilitador na formação plena das pessoas e se é bom que elas continuem a se formar e a se desenvolver, por uma questão não apenas econômica, mas de foro íntimo e de desenvolvimento

pessoal, é ilusório supor que proporcionar educação a distância via computador possa amenizar os custos dessa formação. Na verdade, a formação online, quando investida de qualidade e de certas características podem vir a custar mais do que a educação tradicional.

Para surtir o efeito desejado de favorecer o desenvolvimento do pensamento, a autonomia e a aprendizagem pela vida afora, o compartilhamento dos saberes, a solidariedade, é importante adotar concepções de ensino e aprendizagem que vão nessa direção. É preciso investir na construção de comunidades cooperativas e colaborativas, que possibilitem processos de reflexão continuada e autossustentada.

Nesse sentido, é importante esclarecer que o estudo em tela apresenta uma singularidade a despeito do que convencionalmente encontramos produzido na literatura sobre EaD. A fundamentação teórica adotada no desenvolvimento do trabalho está diretamente ligada à aprendizagem de pessoas adultas e, mais especificamente, à aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores, à base de conhecimento para o ensino e da docência. A educação a distância é, no caso específico, uma importante ferramenta para formação de professores que podem não ter oportunidades de investir em seu desenvolvimento profissional de outra forma, qualquer que seja o motivo.

Aspectos metodológicos do estudo

A partir das informações inicialmente apresentadas, o objeto de estudo aqui investigado é o programa “Formação de Tutores Regentes para o curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UFSCar”. É uma iniciativa realizada desde 2009, por meio da educação online, que visa à parceria entre a universidade e escolas públicas brasileiras para fomentar o desenvolvimento profissional de professores experientes, considerados bem-sucedidos e em exercício na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para assumirem o papel de formadores, no terreno da prática, de licenciandos do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFSCar.

A fim de analisar os resultados dessa experiência de parceria entre a universidade e as escolas, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa por acreditar que em educação não podemos apenas nos deter nos aspectos quantitativos, conforme afirma Marinas (1993, p. 9) ao dizer que

[...] numa época como a nossa, em que só é teoria o cifrável, aquilo que pode ser transformado em dados, contabilizado e despojado de identidade própria, em função da inquestionável estatificação [sic], propor encontrar-nos com a substância do peculiar, o fatal da experiência, a pesquisa do relato anônimo, parece ser em si mesmo algo arriscado, já que implica uma experiência viva de deciframento do outro, das relações, da realidade, e inclusive de um mesmo.

Além disso, o propósito geral da investigação relaciona-se também ao que apresenta Oliveira (1997, p. 177) sobre

[...] a necessidade de poder fazer uma descrição da complexidade de uma determinada situação, compreender e classificar processos dinâmicos e experimentos por diferentes grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança de determinado grupo e permitir, em maior ou menor grau de aprofundamento, as particularidades dos comportamentos e atitudes.

Os dados analisados advêm dos registros escritos produzidos na realização do conjunto de atividades – casos de ensino, leituras, vídeos, relatos individuais, interações coletivas em fóruns de discussão e chat, elaboração planejamento e propostas de ação com os licenciandos etc. – realizadas pelos participantes ao longo do programa.

Os participantes do estudo foram mais de 500 professores em exercício na educação básica vinculados às escolas parceiras dos dez polos de apoio presencial da UAB/UFSCar no Estado de São Paulo ou em cidades de circunvizinhas que receberam os licenciandos. Todos os professores têm curso superior, dos quais 10% concluiu o mestrado, 4% concluiu o doutorado e 29% têm algum curso de especialização lato sensu. O tempo médio de experiência dos professores é de treze anos de exercício profissional.

A análise dos dados buscou desvelar aspectos positivos e os desafios da experiência vivida a partir da leitura exaustiva do material produzido. Esse foi o momento mais complexo, pois emergiram aspectos de caráter subjetivo, aparentemente semelhantes entre si numa primeira leitura. Contudo, o cotejo dos achados nos dados à luz do referencial teórico adotado possibilitou

a sistematização de dois eixos para apresentação e discussão dos dados: o significado atribuído à formação para tornar-se formador de futuros professores; e as contribuições e desafios do processo.

Resultados e discussões

Os resultados apresentados referem-se aos dados produzidos ao longo dos anos de 2009 a 2013, período em que a autora esteve à frente do processo. Dessa forma, apresentam-se algumas considerações tendo em vista o referencial teórico-metodológico adotado e os eixos de análise.

Significado atribuído à formação

Sabemos que a transição de aluno a professor geralmente é marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, às vezes, conflitivas com implicações de (trans)formação da identidade profissional. Desse modo, investir na formação dos professores em exercício para que possam assessorar os futuros professores quanto à aprendizagem da docência, tem se configurado uma prática exitosa, conforme nota no relato da professora L. A. C. C.:

Eu e a G. [estagiária] marcamos um horário na minha casa em um sábado, para acertarmos o plano da regência. A G. estava com dúvidas de como faria a atividade. Ao conversarmos sobre a regência, chegamos à conclusão de que seria interessante trabalharmos com uma história e alguma atividade para pintar ou colar. Conversei com ela também que o livro precisava ter letras grandes e imagens que chamassem a atenção das crianças. O tempo seria por volta de 30 minutos. A G. foi à livraria e escolheu o livro, depois fez o plano da regência e enviou para mim no meu e-mail. Acredito que o plano estava muito bom e adequado para a faixa etária das crianças [...] No dia da regência, percebi que a G. estava um pouco receosa, acho que com medo de dar errado. A G. fez tudo de acordo com o plano que havia enviado para mim [...] Depois de terminar a aula, ao conversar com ela para avaliar o trabalho, ela me disse que sentiu dificuldade no momento que foi mostrar o livro

para as crianças [...] ela já é professora, mas trabalha com a faixa etária de jovens do ensino médio e nunca pensou que ensinar crianças pudesse ser tão mais difícil.

É possível perceber que o relato da professora revela aspectos relacionados ao planejamento de ensino como meio de antecipação da ação docente. O planejamento é um meio para se programar as ações, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Essa preocupação vai ao encontro do que defende Libâneo (2003) quando afirma que o ensino é uma atividade intencional que não ocorre apenas na sala de aula. Adicionalmente, evidencia-se o quanto o estabelecimento de boas parcerias com a escola e com bons professores contribuem para a formação profissional de futuros professores, especialmente pela colaboração que extrapola os espaços da escola e prima pela avaliação permanente daquilo que é planejado, executado e ressignificado.

Assim, acredita-se que, ao investir na formação do professor formador da escola pública que acompanha e orienta o futuro professor, pode-se obter dois benefícios imediatos: 1) investimento no desenvolvimento profissional do professor em exercício na escola pública que, conforme apontam pesquisas recentes, tem direta influência na aprendizagem de seus alunos, dependendo principalmente do que os professores conhecem e o que podem fazer (OCDE, 2005; COCHRAN-SMITH; FRIES, 2005; DARLING-HAMMOND, 2001); e 2) minimizar os impactos do processo de inserção profissional do professor iniciante, ou seja, o “choque da realidade”, de tal forma que haja a diminuição da incidência de professores em início de carreira que desistem da profissão durante os primeiros anos.

O relato do professor C. M. A. corrobora tais aspectos:

[...] Foi muitíssimo importante a discussão que tivemos sobre aprendizagem da docência, estágio supervisionado, planejamento antes dos estagiários chegarem em nossas salas de aula [...] Com a chegada delas me senti mais seguro e isso, inclusive para ensinar melhor meus alunos e discutir com meus colegas [...] Me permiti interagir integralmente com as estagiárias presencialmente e depois apresentar e discutir sobre os encaminhamentos da sala com vocês no Moodle foi fantástico. Ao mesmo tempo em que eu tinha que formar as estagiárias na prática eu era formado e também contribuía

para a formação de outros colegas que estavam comigo no AVA [...]. Para minha grata surpresa ouvi de uma estagiária dizer: – “Vir aqui para mim é como se eu estivesse sendo premiada, espero ansiosa todos os dias por este momento. Não quero mais me desvincular de vocês e espero que contem comigo como voluntária para o que precisarem”. Foi uma fala que me fez entender o quão importante podemos ser na vida das pessoas e como podemos e temos os instrumentos para fazermos a diferença na vida das pessoas.

A possibilidade de participar de experiências de ensinar a profissão a futuros professores, no local de trabalho e com a valorização da própria prática, tomada como ponto de partida e de chegada da experiência, fez com que os professores ampliassem seus conhecimentos sobre o ensino numa perspectiva pautada num modelo desafiador, reforçando o que defende Darling-Hammond (2009, p. 310) quando afirma que

[...] os professores aprendem como seus alunos: estudando, fazendo e refletindo, por meio da colaboração com outros professores, observando cuidadosamente cada aluno em seu trabalho e compartilhando o que veem. Esse tipo de aprendizagem não ocorre apenas nas salas de aula dos cursos de formação, de modo divorciado do engajamento da prática, ou apenas nas salas de aula, divorciado do conhecimento sobre como interpretar a prática. As boas situações para a aprendizagem da docência, tanto nas salas de aula dos cursos formativos como das escolas oferecem muitas oportunidades para a pesquisa e para a inquirição, para a tentativa e para o teste, para falar-se sobre e avaliar os resultados da aprendizagem e do ensino.

Contribuições e desafios do processo

A partir do exposto, em linhas gerais os resultados obtidos nas ofertas do programa de formação de formadores para educação básica, no período de 2009 a 2013, indicam algumas contribuições, a saber:

- A aproximação dos professores formadores com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), ampliação de seu repertório de conhecimentos sobre a docência e sobre o ensino de professores;
- A reflexão e o diálogo conjunto sobre suas práticas pedagógicas, ou seja, professor em exercício e aluno – futuro professor – puderam compartilhar juntos desafios e possibilidades recorrentes da sala de aula tendo a oportunidade de redimensionar a prática e (re)aprender o ofício da profissão a partir de uma nova perspectiva;
- A gestão colaborativa entre Universidades/Polos/Escolas;
- Estreitamento da relação entre os profissionais da universidade (professoras responsáveis pelo Estágio Supervisionado de Ensino, professora responsável pelo programa de formação dos formadores, mentoras, coordenação de estágio, tutor presencial de estágio) com vistas a adequar a formação do futuro professor à realidade da escola de educação básica no Brasil;
- Estreitamento de vínculos colaborativos e troca de experiências entre as escolas e a universidade e a preparação de um programa de desenvolvimento profissional para os profissionais da instituição parceira considerando as peculiaridades de seu contexto de atuação etc.;
- A necessidade de criar espaços para a socialização dos resultados do Estágio Supervisionado, tendo os professores da escola e os profissionais da universidade como convidados na avaliação do processo. Essa foi uma estratégia que aproximou significativamente a universidade e as escolas, auxiliou no rompimento de barreiras que ao longo dos últimos anos foram distanciando essas duas instituições de ensino;
- A modalidade de educação online se revela como um dispositivo complexo, contudo, criador de condições e de ambientes para cultivar e potencializar o diálogo e a interlocução crítica entre os pares (professores/professores, professores/mentoras, professores/mentoras/professora), favorecer o letramento digital, analisar e reorientar práticas, analisar a ação e refinar o hábito de reflexão, na medida em que os professores têm acesso aos seus registros e *feedback* das mentoras ao longo de toda a formação e acompanhamento, além de favorecer o trabalho em equipe.

Ao analisar as contribuições, nota-se que essa experiência de mudança na concepção da formação docente, a partir da qual o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos professores das escolas públicas tem a mesma importância no processo de preparação profissional do licenciando, em que juntos pesquisadores e professores desenvolvem ações e práticas com um objetivo comum, pode ser compreendida como uma possibilidade de criação de espaços híbridos como sugere Zeichner (2010).

Considerando a importância dessa articulação para o sucesso da formação dos estagiários e também frente as dificuldades de iniciativas inovadoras/pioneiras (como se entende ser essa proposta do Estágio Supervisionado de Ensino do curso de Pedagogia da UAB-UFSCar), dispendeu-se grande esforço para garantir a conquista dos diversos aspectos da parceria universidade-escolas, desde a apresentação e negociação da proposta junto aos órgãos institucionais superiores, aos diversos polos de apoio presencial, à formação da equipe responsável pelo Estágio Supervisionado de Ensino e ao processo formativo numa perspectiva colaborativa: seleção e formação dos formadores da educação básica, agrupamento dos estagiários em turmas, lugares e horários mais adequados às necessidades dos diversos interessados e da escola etc.

Contudo, um dos desafios que permeiam essa experiência têm sido as dificuldades dos professores no uso de TDIC e navegação na internet. Não é incomum na escola um local que poderia ser privilegiado para que as crianças, jovens e mesmo os professores de todas as classes sociais tomassem intimidade com a tecnologia, mas a incorporação dos computadores se “dá de forma marginal e obedecendo às prerrogativas de uma estrutura de ensino tradicional” (NOVA; ALVES, 2003, p. 124). Em muitas instituições educacionais é comum ter um controle rigoroso sobre o uso dos equipamentos, uma falta de suporte para que os laboratórios de informática estejam sempre prontos para uso e um cerceamento no acesso, até mesmo aos professores que sabem como dominá-los. Alunos e professores acabam sendo meros consumidores desses artefatos tecnológicos, quando o são.

A dificuldade dos professores com o uso das TDIC e, também, com o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* e suas ferramentas foi um desafio permanente, como podemos observar, por exemplo, no relato das professoras S. R. L. R. (2013) e A. P. (2011), respectivamente:

[...] Para mim a experiência de formação por internet não foi boa. Tive e ainda tenho muita dificuldade em achar e acessar tudo que se pede, dependendo dos outros para me auxiliar, e não gosto de ficar incomodando ninguém. Não gostei do curso por internet. Só não desisti porque assumi o compromisso. Se ele tivesse sido só presencial eu daria nota 100.

[...] eu trabalho com as crianças e elas adoram ir na sala de informática. Mas eu não sei mexer no computador. Na verdade tenho até medo porque eles sabem muito mais do que eu [...] e se der problema quando eu tiver sozinha com eles, quem vai me ajudar. Dai, fazer o curso no Moodle foi um desafio que me coloquei, mas precisei o tempo todo do meu filho porque fico muito perdida, mas não desisti [...].

Dificuldades dessa natureza demandaram da equipe responsável pela condução do programa a elaboração de estratégias de apoio para evitar a evasão, que implicaria na dificuldade de ter na escola o formador que recebesse o licenciando. Nesse sentido, foi necessária e urgente a seleção e contratação de um profissional que assumisse o papel de Tutor Presencial de Estágio para assessorar e apoiar os formadores nos polos, organizar uma etapa anterior ao início do conteúdo formativo denominada fase de Letramento Digital e ambientação no *Moodle*, estabelecer parcerias com centros do PROINFO para apoiar aqueles professores que não estavam próximos do polo presencial e que tinham dificuldades em navegar no ambiente etc.

Outro desafio corresponde às dificuldades em estreitar a proposta de formação dos futuros professores (responsabilidade das professoras do Estágio Supervisionado de Ensino) com a proposta de formação dos formadores articulando significativamente teoria e prática nos dois âmbitos. Esses indicadores são objetos de reflexão por parte dos envolvidos, pois ao idealizar iniciativas que busquem a construção de terceiros espaços, como sugere Zeichner (2010), Smagorinsky, Cook e Johnson (2003), é necessário articular o conhecimento prático ao acadêmico de modo menos hierárquico, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem profissional da docência para os futuros professores.

O fato de o programa ser conduzido online exige dos professores em exercício uma nova forma de organização espaço-temporal e sua ausência acentuada no ambiente virtual de aprendizagem, por diversas razões, foram desafios que angustiaram a equipe ao longo do processo. Especialmente porque a desistência do formador em processo de acompanhamento do licenciando gerava a necessidade de realocação do futuro professor para outro formador da mesma escola ou nas proximidades; isso implicou, em alguns casos, na sobrecarga de alunos por formador, desistência do licenciando por dificuldade de alocação em outra escola etc.

Outros desafios enfrentados foram implicações das atividades de estágio na comunidade escolar, trazendo a tona à necessidade de se trabalhar aspectos éticos da profissão junto aos estagiários etc.

Mesmo com o enfrentamento de dificuldades e algumas limitações vivenciadas ao longo do processo, os resultados obtidos com a parceria U-E nos moldes propostos, em termos de impacto foi marcadamente positivo. Isso foi evidenciado pelos próprios formadores, ou mesmo pelos estagiários em seus relatórios, bem como pelos tutores presenciais de estágio e coordenadores de polo de apoio presencial. Por exemplo, como nos relatos abaixo:

[...] Confesso que iniciei meu curso temerosa, pois nunca havia feito um curso a distância e portanto temi não conseguir compreender o ambiente virtual [...]. Essa prática tem agregado muito na minha formação. Tenho compartilhado inclusive com o Coordenador Pedagógico da Unidade onde trabalho sobre os textos e tarefas propostas aqui. O compartilhar tem se ampliado e já está no grupo da minha escola. Tenho levado as tarefas para discussão em horários coletivos de estudo. Esse tipo de experiência deveria ser uma regra, porque considera aquilo que a gente tem de melhor para ensinar os alunos e que é importante para apresentar aos estagiários para mostrar como faz [...], além disso, influencia na nossa formação e indiretamente na de nossos colegas da escola [...]. (A. C. M. A., 2013).

[...] *Esse curso foi tão importante para mim (Tutor Presencial de Estágio), tanto porque aprendi muito sobre o conteúdo para auxiliar os professores, como a operar o ambiente e conhecer diversas ferramentas e recursos que nunca teria a oportunidade de conhecer. Principalmente para cidades como a minha que não tem grandes universidades públicas por perto [...].* (S. S. N., 2010).

Houve ainda, outros exemplos, que evidenciam o impacto positivo da proposta: um dos polos que criou um *blog* com fotos e relatos dos estagiários atuando na escola do município e que influenciou positivamente a cultura e o dia a dia da comunidade escolar. O resultado dessa experiência, fez com que os estagiários envolvidos permanecessem na escola um número de horas significativamente maior do que o inicialmente estabelecido para o cumprimento da carga horária do Estágio Supervisionado de Ensino prevista. Outros formadores relatam, ainda, ter compartilhado o material do curso de formação com pares de sua escola nos horários de trabalho coletivo para estudo e reflexão sobre a própria prática, além daqueles que indicaram ter aprendido novos conteúdos e estratégias de ensino com a parceria que estabeleceram com os estagiários, mesmo antes da realização das regências (aulas ministradas pelos alunos estagiários sobre um determinado componente curricular).

Nesse sentido, vale destacar que a experiência tem sido extremamente rica e desafiadora, demonstrando ser o trabalho colaborativo e o diálogo elementos centrais para o bom desenvolvimento dos estágios na modalidade a distância, o estabelecimento de parcerias entre a universidade e a escola, bem como a articulação dos profissionais da universidade para desenvolvimento de ações mais contextualizadas e significativas na formação inicial de professores.

Conclusões

O projeto em tela se apresenta como um desafio em múltiplas dimensões para a universidade, pois visa concomitantemente: investir na formação mais contextualizada e significativa de futuros professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar/UAB; investir na formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em exercício na rede pública de ensino por meio

da parceria U-E, assim como dos pesquisadores envolvidos; articular numa perspectiva colaborativa os profissionais da universidade, da escola, dos polos de apoio presencial e os alunos por meio da educação a distância; criar estratégias pedagógicas que viabilizem a parceria colaborativa entre a universidade e as escolas públicas.

Esse processo aponta para a necessidade de mudança na forma como são concebidas as propostas para a formação inicial de professores no âmbito da universidade, bem como uma revisão sobre o modo como as escolas de educação básica são tomadas no momento de se estabelecer parcerias para que os futuros professores realizem seus estágios supervisionados de ensino, como suas primeiras vivências e experiências profissionais na escola. Significa dizer que essa proposta busca investir na alteração da cultura, tanto da universidade quanto da escola, pois garantir apenas ao futuro professor o acesso aos conteúdos teóricos sobre o futuro campo de atuação profissional (na universidade), assim como sua inserção na sala de aula (escola) sem uma interação produtiva e colaborativa entre as instituições envolvidas U-E, e também com o professor responsável pela classe, não são condições suficientes para formar um profissional competente no atual contexto em que vivemos. Ao contrário, tais situações podem fortemente corroborar o que alguns estudos sobre formação de professores têm indicado sobre o “choque da realidade”.

Percebe-se que os resultados iniciais dessa proposta apontam que a parceria U-E apresenta um impacto positivo na vida pessoal e profissional dos formadores da educação básica em exercício na escola, especialmente quando puderam expandir suas aprendizagens para outros espaços desse contexto, além da sala de aula. A partir de reflexões e materiais compartilhados com pesquisadores e com colegas ao longo do programa, foi possível aos formadores a reorientação de suas práticas para favorecer processos formativos dos futuros professores, assim como retomar rotinas e atividades para melhor ensinar seus alunos, como por exemplo, elaborar planejamento de aula considerando as características da turma, trabalhar com agrupamentos visando à colaboração entre as crianças, sendo o seu papel e do estagiário o de mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

Ao explicitarem dúvidas, angústias, medos, certezas e convicções que orientam suas práticas como formadores de futuros professores foram estabelecidas oportunidades para reflexão “na” e “sobre” a prática por meio de um olhar compartilhado com as mentoras, professoras e com formadoras de

outras escolas por meio do ambiente virtual de aprendizagem. Dessa forma, percebeu-se que a construção de sentidos acerca de tornar-se formador e parceiro da universidade está vinculada a cada contexto de atuação (contexto local – unidade escolar; contexto regional – cidade; sistema de ensino – municipal/estadual).

De modo geral, foram também percebidos impactos nas aprendizagens profissionais das pesquisadoras da universidade, especialmente pelo fato da iniciativa ter sido desenvolvida na modalidade a distância. Vários desafios foram enfrentados ao longo do processo como a dispersão e diversidade dos formadores, seus contextos de atuação, suas experiências e repertórios de comportamentos profissionais etc. Isso demonstrou a relevância da opção teórico-metodológica adotada para o processo formativo ao ter enfatizado o trabalho em colaboração sem uma hierarquização de saberes, considerando as instituições envolvidas, as características do contexto de atuação profissional de modo articulado às necessidades formativas dos docentes envolvidos para atuarem junto aos futuros professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Desafios e possibilidades da atuação docente on-line. *Revista PUViva*, São Paulo, ano 6, n. 24, jun./set. 2005.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; FRIES, Kenneth M. Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. In: COCHRAN-SMITH, Marilyn; FRIES, Kenneth M (Org.). *Studying Teacher Education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington: AERA/LEA, 2005. p. 69-109.

DARLING-HAMMOND, Linda. Review of research in education. *American Educational Research Association*, Washington, n. 20, 2001.

DARLING-HAMMOND, Linda. *Teacher education and the American future*. Washington, feb. 2009.

- DAY, Christopher *Research on teacher thinking: understanding professional development*. London: Falmer Press, 1999.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Aprender a ensinar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, Tempe, AZ, v. 10, n. 35, ago. 2002. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/314/440>>. Acesso em: jun. 2012.
- HUNT, Barbara C. ¿Qué dice la literatura internacional sobre la efectividad del desempeño docente? *PREAL: formas & reformas de la educación*, Washington, n. 30, p. 1-4, set. 2008.
- IMBERNÓN, Francesc (Org.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó, 1994.
- IMBERNÓN, Francesc. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar. In: *Didática*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 221-247.
- MARINAS, José Miguel et al. *La historia oral: métodos y experiencias*. Madri: Debate, 1993.
- MORAN, José M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-73.
- NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. *Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.
- OCDE. Organization for Economic Co-operation and Development. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE, 2005.
- OLIVEIRA, Mirian. *O papel da pesquisa na formação dos professores*. Curitiba: CRV, 1997.
- PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicações na formação de professores: que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educação*, Madrid, n. 24, p. 63-90, set./dez. 2000.

RAMAL, Andrea Cecilia. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 183-198.

RINALDI, Renata Portela. *Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online*. 2009. 231 f. Tese. (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

RINALDI, Renata Portela; CARDOSO, Luciana Cristina. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: aproximações com o contexto escolar. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3, Santiago/Chile, 2012. *Anais...* Santiago de Chile: Universidad Autonoma de Chile, 2012.

RINALDI, Renata Portela; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. Desenvolvimento profissional de professores e formadores da educação básica: primeiras aproximações. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 180-202, maio/ago. 2013.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para Educação a Distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel M. (Org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 29-49.

SOARES, Ismar de Oliveira. EaD como prática educacional: emoção e racionalidade operativa. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 89-103.

SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SMAGORINSKY, Peter; COOK, Leslie Susan; JOHNSON, Tara Star. The twisting path of concept development in learning to teach. *Teachers College Record*, Albany, NY, n. 105, v. 8, p. 1399-1436, 2003.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, n. 15, v. 2, p. 4-14, feb. 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, n. 57, v. 1, p. 1-22, feb. 1987.

VAILLANT, Denise. *Formação de formadores: estado da prática*. Rio de Janeiro: PREAL, out. 2003.

ZEICHNER, Ken. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university: based teacher education. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-501, set./dez. 2010.

Programme online de formation de formateurs: une expérience qui englobe le partenariat Université-École

Online program to prepare teacher tutors: an experience involving a university-school partnership

Résumé

Cet article, ébauché comme une enquête orientée vers la recherche qualitative, d'un caractère descriptif-analytique, cherche à analyser les données d'une expérience de partenariat entre une université et les écoles publiques (U-E) dans le but de former des professeurs qui sont en exercice dans l'éducation pour enfants et/ou dans les premières années de l'éducation de base afin d'agir comme formateurs de futurs professeurs – dans ce dernier cas, étudiants d'un cours de Licence en Pédagogie dans la modalité à distance. Les premiers résultats montrent les influences positives dans la vie personnelle des formateurs en exercice dans l'école, comme aussi dans les apprentissages professionnels des chercheuses de l'université, spécialement par le fait que l'initiative ait été développée dans la modalité à distance. Des défis ont été aussi abordés dans le développement de l'expérience, mais les résultats indiquent qu'elle fut extrêmement riche et provocante en démontrant que le travail de collaboration et le dialogue sont des éléments centraux pour l'établissement de partenariats entre l'université et l'école tout aussi que pour l'articulation des professionnels de l'université et le développement d'actions plus contextualisées et significatives dans la formation initiale des professeurs.

Mots-clés: La formation des enseignants. Développement professionnel. L'éducation à distance.

Abstract

The purpose of this article, based on the outcomes of an qualitative research project of a descriptive-analytical nature, is to discuss a partnership between a university and public schools (U-PS) established to prepare practicing K-4 schoolteachers to act as teacher tutors (TTs) of students of an online teacher education program. Preliminary results point to a positive impact on the professional and personal lives of both the participating schoolteachers and the researchers, especially because it was offered at a distance. In spite of the challenges encountered, the experience was very effective and enriching to all those involved and indicated that a successful U-PS partnership is highly dependent on establishing dialogue and collaboration between these agencies and on devising more contextualized and significant teacher education actions and activities.

Keywords: Teacher education. Professional development. Online education.

Renata Portela Rinaldi

E-mail: renata.rinaldi@fct.unesp.br

Recebido em: 19/6/2012

Versão final recebida em: 21/7/2013

Aprovado em: 28/7/2013