

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO A PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA
Renata Portela **Rinaldi** – UNESP
Agências Financiadoras: CAPES e UAB

1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na contemporaneidade especialmente no que se refere ao campo digital a partir da implementação de tecnologias de informação e comunicação (TIC) trouxeram inúmeros desafios para toda a sociedade e também para a área da educação e formação de professores. Com o advento da Internet é comum ouvir falar da utilização da EaD em recentes programas de formação profissional.

No Brasil, um dos primeiros registros consta da década de 1970 antecedendo a chegada das tecnologias contemporâneas (PESCE; BRÄKLING, 2006). A novidade é que, até então, esta modalidade era questionada em termos qualitativos, por voltar-se a segmentos sociais menos favorecidos e somente com a incorporação do meio digital, essa modalidade passou a abarcar iniciativas e programas não periféricos de formação.

Para compreender essas novas funções ou novas organizações do processo de ensino e aprendizagem, se deram várias explicações no início da década de 1970, momento em que se criaram as maiores instituições de educação a distância no mundo (Open University, UNED/Espanha, Universidade Indira Ghandi/Índia) e autores como Moore (1977), Peters (1981), Holmberg (1983) e Keegan (1983), lançaram bases teóricas para se pensar a educação a distância. Para os autores as explicações iniciais da EaD tinham por base a ideia de que seria um processo educativo voltado para a constituição da autonomia e independência dos alunos, ou como um processo de massificação educativa fundada em processos industrializados de ensino.

No entanto, o fato que se colocava (e ainda hoje se mantém) como preponderante na criação de processos educativos a distância é relativo aos avanços tecnológicos vividos nas últimas décadas. Se na década de 1970 as tecnologias da aprendizagem possibilitaram o desenvolvimento de uma série de processos mais massificadores de ensino, atualmente, as sociedades vivenciam uma sucessão de rupturas que têm por base a crescente “tecnologização” dos processos de trabalho e da comunicação, que acabaram por repercutir também nas instituições educativas.

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 se ampliou de forma considerável e a educação a distância tomou novo impulso.

A incorporação das TIC pela EaD tornou essa modalidade educacional mais complexa devido a algumas características como: propiciar a interação das pessoas entre si, das pessoas com informações disponibilizadas e com as tecnologias em uso; ampliar o acesso a informação atualizada; empregar mecanismos de busca e seleção de informações; favorecer a mediação pedagógica em processos síncronos ou assíncronos; criar espaços para a representação do pensamento e a produção de conhecimento. Dentre estas características, merece destaque a narrativa escrita (registro) devido à possibilidade de recuperação instantânea e contínua do material que possibilita a revisão e reformulação constante dos processos em EaD. A interatividade inerente as TIC é potencialmente favorável à criatividade, à expressão do pensamento, à interação e a troca de experiências. Contudo, a tecnologia em si mesma não é condição suficiente para a criação inovadora ou para garantir a qualidade do ensino nessa modalidade.

Almeida (2005) alerta que para se definir um programa de EaD, antes de se decidir as tecnologias de suporte há de se considerar intenções, objetivos, condições contextuais, incluindo as condições de aprendizagem dos alunos e suas possibilidades de acesso às tecnologias, os conteúdos e as estratégias a desenvolver. Os objetivos educacionais e as necessidades contextuais são as referências indicadoras para se identificar as tecnologias e abordagens educacionais mais adequadas nessa modalidade de ensino.

Observa-se que os processos educativos mais tradicionais já “não dão conta” de formar o contingente necessário de pessoas para um mundo em transformação. Somos hoje convidados, ou forçados, a pensar em processos educativos que ultrapassem as instituições de ensino mais tradicionais, ou em propostas que apresentem como possibilidade a criação de novos ambientes de aprendizagem, onde a relação presencial professor/aluno seja transcendida.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, instituído por meio do decreto 5.800/06, é uma tentativa que visa ao "desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Nesse projeto, uma universidade pública localizada na região central do estado de São Paulo propõe sua vinculação para oferecer cursos de graduação na

modalidade a distância, entre os quais, o curso de Licenciatura em Pedagogia (LPe). Esse tem como meta construir uma sintonia entre a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96), as normas instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e o parecer 5/2005 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

O objetivo é formar o pedagogo cujo trabalho centra-se nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à educação escolar. Por essa razão, a prática pedagógica como componente curricular privilegiado na formação significa a possibilidade de: i) evidenciar a centralidade do estatuto de cientificidade da pedagogia como eixo norteador do processo formativo do profissional da educação; ii) estabelecer uma articulação orgânica entre teoria-prática; iii) favorecer a formação de um profissional que tem desde o início de sua preparação o conhecimento de seu campo de trabalho e a vinculação estreita com a escola pública como núcleo de diversos processos formativos, inter-relacionando formação inicial, inserção profissional e desenvolvimento profissional como um processo contínuo.

Tendo em vista essa proposta, para a modalidade a distância, o Estágio Supervisionado de Ensino ganha novos contornos e tem como principal objetivo levar os futuros professores, desde o início do curso, à reflexão e vivência processual sobre o contexto escolar e a prática docente a partir da inserção em espaços escolares públicos, sob o acompanhamento de um professor experiente, bem sucedido e em exercício na escola, tendo em vista os desafios e a realidade que a prática educativa apresenta na contemporaneidade para o trabalho pedagógico com crianças pequenas e para o primeiro ciclo do ensino fundamental, isto é, os cinco primeiros anos.

Considerando as especificidades inerentes à modalidade de ensino a distância, entre as quais distância física entre professor responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino e alunos do curso de LPe, a dispersão dos alunos em diferentes cidades e polos de apoio presencial no Brasil, a mediação pelas TIC etc., buscou-se organizar uma proposta de estágio por meio do estabelecimento de parcerias colaborativas entre a universidade e escolas públicas (U-E). Em linhas gerais, a parceria buscava oferecer ao professor em exercício a oportunidade de investir em sua formação contínua por meio de um programa de desenvolvimento profissional - elaborado e conduzido com pesquisadores - e contar com sua atuação como parceiro na formação prática do futuro professor, assumindo o papel de formador dos estudantes em suas inserções nas escolas e em salas de aula de modo que o local de trabalho do professor se configurasse no contexto de aprendizagem da docência para todos

os envolvidos. O mote dessa proposta foi envolver diferentes atores que, articulados entre si, pudessem garantir nas escolas públicas parceiras o acompanhamento dos futuros professores e o suporte teórico-metodológico necessário para suas primeiras inserções e vivências no futuro campo de atuação profissional. E, ainda, tornar os professores ativos na geração e disseminação de conhecimentos sobre como operacionalizar o currículo e transformar reflexivamente sua prática a partir do cotidiano onde está inserido.

De modo mais específico, no presente texto objetiva-se descrever e analisar o desenvolvimento da experiência de parceria entre a universidade e as escolas públicas (U-E) em que os professores em exercício na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (reconhecidos como formadores de professores na educação básica) acompanham e assessoram as primeiras inserções dos estagiários. Adicionalmente, busca-se compreender: *Quais as contribuições e as limitações de um programa de formação de formadores, envolvendo a parceria U-E e desenvolvido via internet, para a atuação de professores em exercício na escola pública e pesquisadores da universidade?*

2 REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

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, cujas situações e problemas não são resolvidos com soluções simples de aplicação de conhecimentos técnico-teóricos disponíveis. 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” no intuito de tomar decisões e construir soluções para o enfrentamento dos dilemas cotidianos.

Para tanto, é necessário olhar para o cotidiano escolar considerando efetivamente a realidade, a história e os sentidos daquele espaço, das relações interpessoais estabelecidas nesse contexto e dos diferentes interesses 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, 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 terem a oportunidade de adotar como modelos 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 podem trabalhar conjuntamente e trocarem ideias sobre problemas reais 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 LPe analisado.

É importante atentar para aspectos 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) que:

A articulação dialética entre os saberes adquiridos na ação e os saberes formalizados, de natureza teórica, 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 “entrada” mais prolongada 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 se ampliou sobremaneira em inúmeros países, pois há indicações da correlação da eficácia no desempenho dos professores à melhoria dos resultados apresentados pelos alunos.

Nesse sentido, as mudanças epistemológicas e metodológicas relativas ao processo de investigação trouxeram a tona um conjunto de aspectos técnicos, procedimentais, éticos, políticos, pessoais e educacionais. A forma colaborativa de interação entre os pesquisadores e os professores enfoca a importância de que as situações consideradas dilemáticas exigem a tomada de decisão coletiva que envolve um diálogo articulado entre U-E 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 a despeito de cada um ter papéis bem definidos, sem hierarquias. Este tipo de proposta se baseia na pesquisa-ação (CLARK *et al*, 1996).

Por meio de um processo colaborativo entre as instituições envolvidas, professores e pesquisadores podem examinar criticamente o contexto da escola e de sua sala de aula, assim como o papel da universidade em propostas dessa natureza; desenvolver e implementar intervenções e avaliá-las promovendo o desenvolvimento profissional e a construção de novos conhecimentos. Nesta perspectiva, a formação profissional não pode ser concebida como exclusiva de um formato escolar ou acadêmico, de espaços e tempos próprios que a circunscrevem a uma fase apenas inicial do processo formativo e a desliguem de uma socialização profissional autêntica. Integrar a formação no local de trabalho implica uma revalorização epistemológica da experiência (NÓVOA, 2011) e um novo desafio às universidades contemporâneas.

Isto porque, parte-se do pressuposto de que a profissão docente implica aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo ao longo da vida; que a parceria e o diálogo permanentes entre U-E podem promover melhor preparo dos futuros professores para atuar em situações complexas na sala de aula; que professores em exercício podem auxiliar em 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 na análise e reflexão crítica “em”, “sobre” e “durante” a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e reformulação de suas práticas.

Na pesquisa ora relatada considerou-se a escassez de estudos sobre formadores de professores na educação básica e os poucos resultados sobre formadores em geral apontam que os aspectos chaves dessa sua atuação profissional – como o conhecimento pedagógico dos próprios formadores têm sido ignorados (VAILLANT, 2003). 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.

O programa desenvolvido, e a sua investigação, considerou que a aprendizagem docente não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação, pois na realidade os professores aprendem ensinando e, também, com outros pares. Entende-se a formação docente como relacionada às diferentes fases da vida, tais como aquelas que antecedem a formação inicial, aos primeiros anos de inserção profissional, ao desenvolvimento profissional posterior. Aprendem ainda via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes. Nesse sentido, as demandas formativas dos professores se alteram em função da fase da carreira que se encontra 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.

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 da docência. Nesse sentido, na medida em que os conhecimentos dos professores se constroem em interação com as experiências anteriores e atuais, 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, porque ninguém possui a totalidade dos conhecimentos e habilidades para o ensino de forma individual.

A literatura da área de formação de professores aponta 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; utilizar seu conhecimento para melhorar a sua prática; acompanhar, guiar e revisar as tarefas dos alunos; disponham 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 multimídias, observações

de situações de ensino e exemplos de tarefas de alunos. Os materiais podem permitir que os professores indaguem sobre práticas e analisem o ensino sob sua responsabilidade ou de outros.

Na base de conhecimento dos formadores, 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, no caso pessoas adultas. Neste sentido, destacam-se ainda os conhecimentos relacionados ao ensinar outros professores (ou futuros professores) a ensinar.

Outro aspecto a ser considerado relaciona-se as 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 dota-los com uma bagagem fixa de conhecimentos na crença de que podem ser dispostos ao longo da vida.

Alguns autores 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. Outras habilidades e saberes também são fundamentais ao professor que assume o papel de formador na educação básica, entre os quais: ter experiência como professor; domínio do conteúdo e saber explicar um conteúdo; ter paciência; preparar experiências de trabalho coletivo; saber ouvir para aprender com o professor; adquirir conhecimentos tecnológicos; conhecer a escola além dos alunos, professores e funcionários; reconhecer que não sabe tudo. 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 profissional de formadores de formadores.

Estes pressupostos foram considerados tanto na formação dos futuros professores do curso analisado como na formação dos professores em exercício na escola para atuar como formadores.

3 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PREPARAÇÃO DE FORMADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O programa analisado foi oferecido por uma universidade pública e teve como objetivo investir no desenvolvimento profissional de professores experientes, bem sucedidos e em exercício na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental para assumirem o papel de formadores, no terreno da prática, de licenciandos do curso de LPe. Tendo em vista a configuração e desenvolvimento do curso de licenciatura em tela o programa foi concebido a partir de uma proposta de colaboração e cooperação com escolas públicas para que os estudantes tivessem a oportunidade de conhecer o contexto e cotidiano da escola, bem como exercitar a prática docente, ainda em processo de formação inicial, sob supervisão de um bom modelo profissional.

O programa aqui objeto de análise é oferecido desde 2009 e está articulado às disciplinas de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Em linhas gerais a proposta tem um currículo flexível que a cada oferta e mediante as necessidades indicadas pelos professores em exercício é paulatinamente delineada “com” e “para” eles ao longo de seu desenvolvimento atendendo às especificidades de cada nível de ensino. É desenvolvido em um ambiente virtual de aprendizagem, com suporte a Plataforma Moodle. Esse tipo de proposta envolve a articulação e a parceria colaborativa de uma rede de profissionais da universidade que estão organizados da seguinte forma: coordenação do curso de licenciatura; (2) professoras responsáveis pelo Estágio Supervisionado de Ensino; coordenação de Estágio; (1) secretária para o estágio supervisionado; (10) Tutores Presenciais de Estágio; (2) professoras responsáveis pelo programa de desenvolvimento profissional, sendo uma para trabalhar com os professores que atuavam nos anos iniciais e a outra com aqueles em exercício na educação infantil; (7) Mentoras responsáveis pelo acompanhamento e orientação dos professores ao longo de todo o processo; (1) *Design* Instrucional.

De modo geral, o programa tem como eixo articulador a construção de conhecimentos sobre aprendizagem da docência, o desenvolvimento profissional, o estágio supervisionado como prática pré-profissional, educação a distância e a reflexão dos professores parceiros

sobre sua própria prática, visando ampliar seu conjunto de conhecimentos profissionais e a prepará-los para assumir o papel de formadores dos futuros professores (chamados de Tutor Regente - TR). Esse processo é organizado em duas fases, a saber:

Fase 1 denominada “Formação de Tutores Regentes” se desenvolve antes do ingresso dos estagiários na escola e na sala de aula e tem como principais objetivos: a) Favorecer o aprimoramento profissional por meio da educação a distância com suporte em um ambiente virtual de aprendizagem; b) Conhecer a trajetória pessoal e profissional de cada futuro formador e as características de seus contextos de atuação profissional; c) Conhecer os processos de aprendizagem da docência e suas características nas diferentes fases da carreira; d) compreender o significado de base de conhecimento para o ensino e do processo de raciocínio pedagógico e suas características para o exercício da profissão a partir da análise de situações reais do contexto escolar e da sala de aula; e) Refletir sobre o papel e a identidade do formador na instituição escolar, especialmente na sala de aula; f) Refletir sobre o estágio supervisionado como prática pré-profissional e o papel do formador na orientação e acompanhamento de futuros professores a partir de uma proposta de colaboração e cooperação entre escola e universidade.

Fase 2 denominada “Acompanhamento de Tutores Regentes” se desenvolve a partir da inserção dos estagiários na sala de aula e visa a construir coletiva e processualmente por meio do diálogo e atividades no ambiente virtual de aprendizagem - e com o apoio da professora e das mentoras - estratégias de planejamento, ação profissional e reflexão para orientação dos futuros professores na sala de aula de modo que os estagiários possam dar respostas as questões/dúvidas enfrentadas durante o estágio e durante a realização das práticas de ensino e intervenção pedagógica, bem como na condução de um plano de ação prática específico para o ensino de crianças pequenas e daquelas nos primeiros anos de escolarização; acompanhar e refletir sobre o processo de tornar-se formador de futuros professores, responsável pela orientação e acompanhamento da prática de estágio supervisionado considerando as políticas públicas e as demandas para o ensino com qualidade de todas as crianças.

A seleção dos professores que assumirão o papel de Tutores Regentes ocorre por meio do convite as Secretarias de Educação dos municípios polos e adjacências em que há escolas e professores interessados em estabelecer uma parceria com a universidade para a formação prática dos futuros professores, nos moldes propostos no projeto pedagógico do curso de LPe. Os critérios de seleção prévios dos professores consistem no tempo de experiência no magistério (mínimo de 5 anos), ser um bom professor reconhecido em sua escola ou na rede de ensino por suas práticas exitosas, a obrigatoriedade de participar do curso de formação para tutores regentes e, posteriormente, assumir a responsabilidade de atuar como formadores parceiros dos estagiários em suas salas de aula estando dispostos a compartilhar e dialogar por meio do ambiente virtual de aprendizagem sobre sua experiência prática com os alunos durante o período de desenvolvimento do Estágio Supervisionado. A seleção é realizada pela Coordenação de Estágio por meio do contato com as secretarias de educação municipais mediante a análise de currículo e respostas dos professores a um questionário, que apontou as

vivências de situações profissionais diversificadas dentro e fora da sala de aula, sua qualificação profissional e tempo de experiência como docente nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

Desde 2009 participaram dessa experiência mais de 350 professores da rede pública de ensino vinculados às escolas parceiras que receberam os estagiários do curso de LPe. Acredita-se que, ao investir na formação do formador da escola pública que acompanha e orienta o futuro professor pode-se obter dois benefícios imediatos: i) 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 ii) 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.

4 ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscou-se favorecer o desenvolvimento dos participantes aliando a flexibilidade do currículo às possibilidades da interação no ambiente virtual de aprendizagem desenvolvendo uma ação formativa e investigativa centrada na resolução de problemas, considerada de modo expandido. Nesse processo, a prática reflexiva, individual ou coletiva, ocupa um lugar de destaque. Valorizam-se os “processos de produção do saber docente a partir da prática [...]” e o ensino é “tomado como ponto de partida e de chegada [...]” (Pimenta, 2002, p. 22). Consideram-se as possibilidades e os limites que os contextos escolares, sociais, econômicos, históricos e políticos impõem tanto às ações pedagógicas como à reflexão sobre elas por parte dos envolvidos (formadores e estagiários).

Destacam-se os resultados obtidos e algumas das contribuições observadas: 1) A aproximação dos formadores com as TIC de modo a utilizá-las, ao longo do tempo, como recurso pedagógico em suas práticas, ampliação de seu conhecimento sobre a docência e sobre o ensino de professores; 2) A reflexão e diálogo conjunto sobre suas práticas pedagógicas, ou seja, professor em exercício e futuro professor puderam compartilhar juntos desafios e possibilidades recorrentes da sala de aula tendo a oportunidade de redimensionar a prática e (re)aprender a profissão a partir de uma nova perspectiva; 3) A gestão colaborativa entre Universidade-Escolas; 4) Estreitamento da relação entre os profissionais da universidade

com vistas a adequar a formação do futuro professor à realidade da escola de educação básica no Brasil; 5) Preparação de um programa de desenvolvimento profissional para os profissionais da instituição parceira considerando as peculiaridades de seu contexto de atuação, etc.

Considerando a importância dessa articulação para o sucesso da formação dos futuros professores e frente às dificuldades de iniciativas inovadoras/pioneiras (como se entende ser esta proposta do Estágio Supervisionado do curso de LPe na modalidade a distância), dispendeu-se grande esforço para garantir a conquista dos diversos aspectos da parceria U-E, desde a apresentação e negociação da proposta junto aos órgãos institucionais superiores, aos diversos polos de apoio presencial, a formação da equipe responsável pelo Estágio Supervisionado e processo formativo na perspectiva proposta, 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, é importante destacar alguns desafios que permearam a presente investigação: 1) Dificuldades dos professores da escola parceira, no uso das TIC e navegação no ambiente virtual de aprendizagem. Essa dificuldade demandou da equipe da universidade a elaboração de estratégias de apoio para evitar a evasão, que implicaria na dificuldade de ter na escola o formador que recebesse o aluno estagiário. Adicionalmente, foi necessária a urgente seleção e contratação de um profissional que assumisse o papel de tutor presencial de estágio para assessorar e apoiar os formadores nos polos; 2) Dificuldades em estreitar a proposta de formação dos futuros professores (responsabilidade das professoras do Estágio Supervisionado) com a proposta de formação dos formadores articulando a significativamente teoria e prática nos dois âmbitos; 3) A ausência acentuada do formador no ambiente virtual de aprendizagem por problemas pessoais e profissionais. 4) Dificuldade com a desistência do formador em processo de acompanhamento do estagiário, havendo a necessidade de realocação do aluno para outro formador da mesma escola; isso implicou, em alguns casos, na sobrecarga de alunos por formador; 5) Implicações das atividades de estágio na comunidade escolar, trazendo a tona a necessidade de se trabalhar aspectos éticos da profissão junto aos alunos estagiários; 6) Aos poucos, os quadros de referências dos participantes vão sendo delineados; processos de recolocação de ideias observados; e uma base de conversação colaborativa construída entre formadores, estagiários e universidade.

Mesmo com o enfrentamento de dificuldades e algumas limitações vivenciadas ao longo do processo, o resultado obtido 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 e fórum presencial de socialização sobre a experiência do estágio, bem como pelos tutores presenciais de estágio e coordenadores de polo de apoio presencial.

Houve, por exemplo, um polo 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 prevista pelo curso de LPe. 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/intervenção pedagógica (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.

À luz dos apontamentos deste documento é possível dizer que 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; no 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 U-E; etc.

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 alunos da universidade 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 apenas garantir ao futuro professor o acesso aos conteúdos teóricos sobre o futuro campo de atuação profissional (na universidade), bem como garantir sua inserção na sala de aula (escola) sem uma interação produtiva e colaborativa entre as instituições envolvidas U-E, assim como 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”.

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 pesquisadoras e com formadoras de outras escolas. 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).

Foram também percebidos impactos nas aprendizagens profissionais dos pesquisadores, 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 atuar junto aos futuros professores.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Desafios e possibilidades da atuação docente on-line. *Revista PUViva*, ano 6, n.24, jun./set. São Paulo: Apropuc, 2005.
- CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: teacher and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, 33 (1), 193-232, 1996.
- COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. In: Zeichner, K. (Org.). *Study Teacher Education: the Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Whashington: AERA/LEA, 2005, p.69-109.
- DARLING-HAMMOND, L. *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel. 2001.

NÓVOA, A. *Tendências actuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação*. Palestra proferida no XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

OCDE. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE, Paris, 2005.

PESCE, L.; BRAKLING, K. A avaliação do aprendizado em ambientes digitais de formação de educadores: um olhar inicial. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, p.91-107, 2006.

RINALDI, P. R.; CARDOSO, L. C. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: aproximações com o contexto escolar. In: *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, Santiago/Chile, 2012. Anais... 2012.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), febr., 1-22, 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. Washington, 15 (2), febr., 4-14, 1986.

VAILLANT, D. (2003). *Formação de formadores: estado da prática*, n.25. Rio de Janeiro: PREAL.