PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL *ONLINE* PARA FORMADORES EM INÍCIO DE CARREIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Renata Portela **Rinaldi** – UFSCar
Josiane Pozzatti **Dal-Forno** – UFSCar
Aline Maria de Medeiros Rodrigues **Reali** – UFSCar
Agência Financiadora: FAPESP e CNPq

Resumo

O artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa-intervenção desenvolvida em um ambiente digital de aprendizagem. Por meio de um programa destinado exclusivamente a profissionais em exercício e que ocupam a função de formador (coordenador pedagógico, diretor, assistente técnico-pedagógico etc) na educação básica foi possível construir respostas as questões de pesquisa. A metodologia de trabalho baseou-se no referencial construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção e as principais ferramentas de coleta de dados são as narrativas escritas provenientes do ambiente digital de aprendizagem. Relativamente aos resultados, notamos que ingressar na função de formador na educação básica é um período desafiante e de incertezas, pois exige do profissional uma nova adaptação em relação à profissão, as novas tarefas, exigências e responsabilidades, ao contexto - que não é mais apenas a sala de aula, mas a escola e seu entorno -, aos sujeitos que fazem parte desse contexto; e que a participação no programa propiciou uma melhor compreensão do papel e das funções desse profissional na escola.

Palavras-chave: Educação a distância. Formadores de professores. Início de carreira.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos tempos de mudanças: econômicas, tecnológicas, sociais, culturais e de valores, que desafiam constantemente a capacidade de equilíbrio, integração e inovação em nossa sociedade. Estamos num mundo cada vez mais dinâmico que tem provocado efeitos visíveis na escola tendo em vista a sua função de educar. Somos hoje convidados, ou forçados, a pensar 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. Assim, ao pensarmos a educação a distância (EAD) como uma possibilidade de se criar novos ambientes de aprendizagem, aquilo que parecia ser algo

longínquo dos modelos conhecidos de educação começa a assumir novos valores, principalmente pelo fato da crescente interação proporcionada pela telemática e pelo uso das infotecnologias.

Usar a EAD, mediada por internet, como uma aliada nos processos de formação docente pode permitir uma aproximação e acompanhamento da prática profissional no contexto de trabalho, independente da distância geográfica, que nos leva a construir caminhos que visam a uma prática diferenciada dos envolvidos, bem como a ampliação da base de conhecimento e a possível construção de comunidades ou redes de aprendizagem entre os profissionais em diferentes locais, sem barreiras de tempo e espaço.

Nesse sentido o artigo apresenta resultados parciais obtidos no programa "Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende" desenvolvido no ambiente digital de aprendizagem do Portal dos Professores da UFSCar. Este se caracteriza como uma atividade de extensão a distância, via internet, para a formação continuada de formadores em exercício na educação básica. A equipe responsável pelo planejamento, desenvolvimento e implementação desse processo foi formada por três professoras-pesquisadoras[1].

O programa foi elaborado e destinado exclusivamente à profissionais em exercício na escola de educação básica e que ocupam a função de formador (coordenador pedagógico, diretor, assistente técnico-pedagógico, supervisor de ensino, entre outros) nos anos iniciais do ensino fundamental. Abordou especificamente a temática: "Formação de formadores", tendo como principal finalidade possibilitar aos participantes acesso a um conjunto variado de informações e o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem profissional, predominantemente, via internet. Além disso, teve entre outros objetivos, construir e fortalecer com o grupo a identidade profissional de formador de professores, bem como contribuir para o desenvolvimento de processos reflexivos, estimulando constantemente ações/atividades de auto-avaliação dos saberes e competências profissionais e a reorientação do seu trabalho formativo na escola, por meio dos recursos de Educação a Distância (EAD) mediada pela internet. Tal proposta se desenvolveu em um total de 120 horas, distribuídas em dois módulos, a saber:

[1] Duas doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e uma professora do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar, autoras do presente texto.

a) O módulo I organizado em três unidades (identidade e papel do formador que atua nos anos iniciais do ensino fundamental; aprendizagem da docência; base de conhecimento para o exercício da função de formador) referia-se, prioritariamente, ao levantamento de concepções dos formadores, a leituras e análises (individuais e coletivas) de textos, casos de ensino e elaboração de estratégias de diagnóstico e intervenção para serem utilizadas pelos formadores em seus contextos de trabalho junto aos professores em atuação nos anos iniciais.

b) O módulo II organizou-se em duas unidades (Trabalho coletivo e colaborativo; Inclusão e diversidade) e consistiu de estudo, análise e implementação de atividades formativas desenvolvidas pelos formadores junto aos professores nas escolas em que atuam. O desenvolvimento das atividades práticas de intervenção pelos formadores em seu contexto de trabalho se desenvolveu a partir de experiências de ensino-aprendizagem[2], assim como a socialização e análise processual destas experiências no ambiente digital com todos os envolvidos no programa.

As interações ocorreram exclusivamente no ambiente digital de aprendizagem por meio de diversas atividades, sobretudo fóruns de discussão coletivos; análise de casos de ensino; desenvolvimento, socialização e reflexão de experiências de ensino-aprendizagem de acordo com a temática e objetivo de cada unidade. Participaram da oferta do programa 30 formadores distribuídos em diferentes cidades de três estados brasileiros: Ceará, Minas Gerais e São Paulo. Todos estão vinculados a rede de ensino pública municipal e/ou estadual e ascenderam à função por meio de convite ou indicação de seus superiores, concurso público e eleição pelos pares da escola.

Para fins de análise dos dados selecionamos apenas os formadores que concluíram todas as atividades do programa perfazendo um total de 16 profissionais. O foco deste texto volta-se à apresentação de resultados parciais de uma pesquisa-intervenção e tem como objetivo analisar o processo de inserção profissional dos

[2] São geralmente originadas das dificuldades práticas relativas à compreensão de componentes curriculares ou de desafios propostos pelo dia a dia da escola e das políticas públicas. (...) São situações estruturadas de ensino e aprendizagem, planejadas e implementadas a partir de temas de interesse individual ou coletivo; essas experiências constituem processos circunscritos que podem implicar ações junto a professores ou junto às salas de aula envolvendo professores e alunos... (MIZUKAMI et al, 1998, p.3).

formadores em início de carreira na função e como a participação no programa pode (ou não) ter auxiliado no enfrentamento dos desafios do contexto escolar. Apresentaremos, ainda, alguns dos desafios enfrentados ao longo do desenvolvimento do programa no ambiente digital de aprendizagem e das estratégias usadas/criadas para superá-los, indicando algumas das potencialidades de se trabalhar a distância via internet, mas também evidenciando os desafios que ainda temos que enfrentar nesse tipo de proposta formativa quando os profissionais se encontram em exercício.

2 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA

A definição do perfil profissional do formador tem se constituído em uma difícil tarefa, porque por um lado é uma denominação abrangente, envolvendo uma variedade de tipos e funções que este profissional pode assumir e, por outro pela complexidade do processo que envolve a construção de sua identidade.

De modo geral, tem se observado a palavra "formador" associada ao ensino superior, especialmente, no que se refere às licenciaturas. Sendo assim, os professores universitários são facilmente percebidos e reconhecidos como formadores de professores. Entretanto, sob a denominação de formador de professores encontra-se um conjunto de vários profissionais do ensino, cujo objetivo principal é formar outros profissionais para atuar, ou melhor, para ensinar em contextos também variados. Assim, uma gama de profissionais da docência pode ser considerada sob a denominação de formadores, entre eles: coordenador pedagógico, diretor, supervisor de ensino, assistente técnico-pedagógico, orientador pedagógico, entre outros.

Ser formador implica passar de professor a professor de professores, isso provoca uma série de mudanças em sua identidade, em seu repertório profissional e exige a aprendizagem de novos conteúdos, novas habilidades, saberes profissionais e competências (LE BOTERF, 1997). A atividade docente é a principal característica da identidade profissional do professor. Mas, e quando pensamos no formador da educação básica que peculiaridades compõem sua identidade profissional? Refletir sobre este aspecto com esse mesmo profissional pode levá-lo a rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças tendo em vista, também, as especificidades culturais, profissionais e situações singulares a que estes profissionais estão submetidos. Pois, o formador é um profissional da formação e deve ser um mediador entre os conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los.

Essas alterações contribuem para que seu repertório de conhecimentos, até então construído para atuar como docente, na maioria das vezes junto a crianças e adolescentes, seja modificado para atender as demandas da nova função, o que exige outros processos de aprendizagem diretamente relacionados ao contexto de trabalho no qual está inserido e voltado para atender as demandas de seus alunos, agora adultos e profissionais em exercício.

Segundo Snoeckx (2003) a função de formador como uma categoria profissional está começando a se constituir e, de modo geral, é uma função transitória, onde as pessoas são afastadas de suas classes durante determinado período de sua carreira, embora possamos encontrar casos de pessoas que exercem a função há mais tempo. Os formadores têm de atender um conjunto muito amplo e variado de responsabilidades apesar de sua existência frequentemente não ser definida de forma clara administrativamente e, tampouco, seu processo formativo.

A formação de formadores é um terreno ainda pouco explicado e menos ainda explorado, cujos espaços de reflexão são quase inexistentes nas referencias pedagógicas. Nesse campo de atuação docente acontece o mesmo que observamos, em alguns casos, quanto aos processos de ensino: tem-se a crença de que para ensinar o único requisito é conhecer bem o conteúdo ou a matéria específica a ser ensinada. Esta crença revela a falta de conhecimento sobre a complexidade que permeia a tarefa de ensinar. No que se refere ao formador, há a crença de que ser um especialista em uma disciplina é condição suficiente para ser um formador. Isso, contudo, não corresponde a realidade, pois o campo da formação entendido como objeto de estudo tem gerado teorias, paradigmas e modelos, assim como estratégias de planejamento, desenvolvimento e avaliação que devem ser conhecidas pelas pessoas que se dedicam profissionalmente a formação de professores, independente do nível de ensino em que atuam.

No caso dos formadores em exercício na educação básica, observa-se que sua formação, geralmente ocorre no local de trabalho a partir de experiências práticas e sem nenhuma certificação ou formalização. A atuação de um formador se faz principalmente por meio de aprendizagens situadas, isto é a partir de respostas a problemas gerados nos espaços de trabalho e da escola em que atua este profissional. Ainda no que diz respeito à identidade desse profissional, observa-se que o formador iniciante, assim como ocorre com muitos professores em início de carreira, passa por um período de indução e necessita de 2 a 3 anos de atuação para formar a sua identidade profissional,

independente de seu sucesso anterior na carreira como professor (MURRAY; MALE, 2005).

Em muitas pesquisas (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008; MARCELO, 2008; CUNHA, 2006; RODRIGUES, 2006, entre outros) com professores nota-se que um dos problemas enfrentados na instituição escolar, se refere a dificuldade em trabalhar coletivamente entre os pares e, em alguns casos, evidencia-se a falta de apoio e articulação do trabalho pedagógico do formador com os professores. Contudo, o profissional responsável pela gestão (administrativa e pedagógica) da escola tem suma importância nesse contexto e exceto em raras exceções, conforme relatado anteriormente, há programas ou cursos de formação continuada destinados ao seu processo de aprendizagem profissional, principalmente quando inicia o exercício desta função. Nosso interesse, portanto, se volta especificamente para esse grupo de profissionais da escola em início de carreira como formador de professores da educação básica.

Há duas razões que nos conduzem à definição da problemática da pesquisa. Primeira, a pesquisa é desenvolvida num ambiente digital de aprendizagem no Portal dos Professores da UFSCar a partir de uma abordagem construtivo-colaborativa de pesquisa-intervenção. Em segundo lugar, a pesquisa sobre formadores de professores da educação básica tem sido um campo pouco explorado, especialmente no que concerne ao seu processo de inserção profissional na função.

O presente texto aborda essa problemática a partir dos resultados parciais de uma pesquisa-intervenção e tem como objetivo analisar o processo de inserção profissional dos formadores na função, identificando em que medida a sua participação num programa de desenvolvimento profissional *online* contribui para seu processo de aprendizagem profissional, tendo em vista o fato de estar no início da carreira nesta função.

A metodologia da investigação baseia-se no referencial construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção que teve suas principais idéias sistematizadas por Mizukami et al (1998). De modo geral, refere-se a um processo de pesquisa e intervenção que implica investigar os formadores e suas práticas pedagógicas no intuito de compreender a complexidade dos processos e dinâmicas envolvidos no cotidiano das escolas e as singularidades de cada sujeito que faz parte deste contexto. Ou seja, é uma tentativa por parte das pesquisadoras de olhar, discutir, participar e compreender processos de ensino

e de aprendizagem com os principais envolvidos imersos em seu próprio local de trabalho: a escola de educação básica (RINALDI; REALI, 2008).

Nesse caso, trabalhar com esta perspectiva implica em conhecer a realidade em que os formadores atuam e o que pensam, o que fazem e porque o fazem para, colaborativamente, refletir com eles sobre os fenômenos educativos, dilemas vividos e, quando necessário, construir formas de enfrentamento das dificuldades de modo que considerem as peculiaridades da realidade de seu contexto escolar e sua respectiva comunidade (COLE; KNOWLES, 1993).

Um dos desafios de se trabalhar sob essa perspectiva de pesquisa-intervenção é que as decisões da ação formativa e investigativa são processuais e construídas a partir de situações concretas da realidade dos sistemas de ensino aos quais os formadores estão inseridos o que exige interação e diálogo permanentes, ações compartilhadas e pautadas nas experiências e nos repertórios dos diferentes participantes.

Esse tipo de pesquisa não tem um delineamento configurado de forma detalhada e controlada a princípio, mas se constrói processualmente tendo como eixo o problema sob investigação. As estratégias, ao mesmo tempo de ação e de investigação concebidas e desenvolvidas ao longo do processo investigativo objetivam oferecer respostas, ainda que provisórias e/ou parciais, ao problema da pesquisa e, ainda, informações imprescindíveis para tomada de decisões sobre os próximos passos a serem tomados.

Compreendendo este como um processo de natureza mais aberta, no caso aqui considerado, cada formador teve oportunidade de construir seus próprios caminhos a partir de um problema geral (trabalho coletivo e/ou inclusão e diversidade, por exemplo), considerando questões específicas relacionadas ao seu contexto de trabalho tendo os pares, no ambiente digital de aprendizagem, como parceiros para auxiliá-lo na reflexão e adequação de intervenções e construção de estratégias mais apropriadas para sua ação junto aos professores na escola.

A pesquisa foi desenvolvida tendo como referencia as narrativas escritas[3] (CLANDININ; CONNELY, 2000). A opção por adotar as narrativas pauta-se na peculiaridade do contexto em que a pesquisa-intervenção se desenvolveu (um ambiente digital de aprendizagem), bem como na idéia de que elas facilitam a emergência de conhecimentos e das crenças que dão suporte às práticas dos formadores no local de

[3] Interações no ambiente digital (fóruns, chat e webfólios), correspondências *online*, memoriais reflexivos, questionários, diários reflexivos, atividades diversas sobre conteúdos e temas específicos, formulários de mapeamento e avaliação do processo.

trabalho. Portanto, consideramos que essas narrativas são uma forma de saber que possibilita a caracterização, compreensão e representação da experiência humana (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001).

Conforme Cunha (1997) o sujeito, ao organizar suas idéias para o relato, reconstrói sua experiência de forma reflexiva, o que lhe oferece novas bases para a compreensão de sua prática. Ao contar sua experiência, os sujeitos precisam lidar com suas crenças, expectativas e, ao falar do passado, também conseguem anunciar novas possibilidades e intenções, "... assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência" (p.5). Deste modo, as palavras são consideradas como sendo veículo para permitir o acesso ao pensamento dos formadores, suas crenças, seus conhecimentos e sentimentos fixando a ação no contexto em que ela ocorre e explicitando as compreensões do sujeito, em um movimento que permite retornar à experiência. Nessa perspectiva, os formadores são considerados a partir do que dizem no ambiente digital (FREEMAN, 2000).

Na sequência passamos a apresentar os principais resultados obtidos a partir da análise, ainda parcial dos dados do programa. Apresentamos como recorte da pesquisa o processo de inserção profissional dos formadores iniciantes. Tal opção se deu devido à quantidade de participantes nessa condição, as necessidades/dificuldades que apresentavam quando no início do programa e devido ao nosso interesse em mais bem compreender como esses profissionais abordavam a formação pedagógica dos professores em seu contexto de trabalho.

3 ALGUNS RESULTADOS

De modo geral, é possível dizer que tivemos um grupo heterogêneo com profissionais que ocupavam as funções de diretor, coordenador pedagógico, assistente de direção e gestor comunitário. Essa diversidade na ocupação permitiu discussões, reflexões e socializações de experiências, a partir dos diferentes pontos de vista, segundo as exigências próprias de cada função, que perpassaram dois aspectos que permeiam as ações do formador na escola de educação básica: o pedagógico e o administrativo.

Especificamente, o grupo foi composto por: três diretoras, oito coordenadores pedagógicos, duas orientadoras educacionais, uma assistente de direção, uma assistente educacional pedagógica e uma gestora comunitária. Destes, 75% estavam vinculados à rede municipal de ensino e 25% atuavam nas redes municipais e estaduais em seus

municípios. Esses professores assumiram a função de formador de professores no âmbito escolar por meio de concursos públicos (44%), convite de outros agentes da própria escola ou por eleição interna (6%), ou ainda, por indicação dos responsáveis pelos órgãos municipais e estaduais de educação (50%).

Considerando-se o modo como ingressaram na função é importante atentar para a preparação destes profissionais para exercer a função de formador de professores. Nota-se que, de modo geral, esse início da carreira como formador é marcado pela escassez de preparação para assumir a nova função e quando ela ocorre, parece não ser minimamente suficiente, conforme indica a formadora F5: "*Estou acabando de assumir e estou recebendo uma formação que deixa a desejar, embora antes do processo tenha sido colocado que teríamos um tempo de formação para assumir a função"*.

De modo geral, treze formadores mencionam ter recebido algum tipo de apoio ou formação ao assumir a nova função na escola. Entretanto, observamos que apenas seis se referem aos processos formativos, sendo que, destes, apenas três mencionam ter realizado algum tipo de curso. Entre os demais, um formador se referiu a leituras, discussões e socialização de experiências, um a participação em palestras e congressos e outro não explicitou o tipo de formação recebida. Daqueles que indicaram ter recebido apoio (quatro), dois receberam apoio de colegas de trabalho e da direção da escola e outros dois não fizeram referência clara ao tipo de apoio recebido, mas percebe-se que o que denominam como "apoio" parece ser oferecido no local de trabalho pelos pares que já fazem parte do ambiente e conhecem a rotina da escola. Além disso, dois formadores mencionam que não receberam nenhum tipo de apoio ou formação. Soma-se a este número aqueles que indicaram ter procurado por iniciativa própria apoio e formação para iniciarem suas atividades na função.

Ao analisarmos o processo de preparação pedagógica para ingresso na função observa-se, a partir dos dados dessa pequena amostra de formadores da educação básica, um cenário bastante preocupante e que a escassa literatura da área tem sinalizado sobre a ausência de acompanhamento e preparo dos profissionais que assumem a formação de professores (SNOECKX, 2003).

Vaillant e Marcelo (2001) lembram que alguns países têm adquirido certa experiência nesse âmbito, por exemplo, nos países anglos saxões e escandinavos há muitas instituições universitárias que fomentam a formação pedagógica dos formadores por meio de iniciativas de aperfeiçoamento pedagógico dos docentes. Na América Latina, contudo, a situação é diferente, pois as instituições de ensino de modo geral dão

pouca importância à preparação pedagógica dos formadores em exercício na educação básica. Cabe destacar que a qualidade oferecida na formação pedagógica dos formadores constitui uma das condições fundamentais para o exercício bem sucedido de sua função que abordará diretamente processos de aprendizagem de pessoas adultas.

Atitudes de busca por conhecimento devem ser estimuladas e desenvolvidas em todos os professores e também em seus formadores. Contudo, esta não pode se tornar uma regra a ponto de que para investir em seu desenvolvimento profissional, tanto professores como formadores, necessitem percorrer sozinhos caminhos desconhecidos. É preciso que seja ofertada formação adequada àqueles que têm sob sua responsabilidade a formação de professores em seu no lócus de trabalho, a escola.

Outro ponto que gostaríamos de destacar diz respeito às expectativas iniciais dos formadores que participaram da pesquisa. Grande parte deles indicou que a principal expectativa em relação ao programa estava relacionada ao próprio interesse em aprender, atualizarem-se e investir no desenvolvimento profissional. Notamos que obter formação para atuar junto aos professores nas escolas, desenvolvendo e implementando atividades formativas com esses profissionais foi uma das principais expectativas do grupo. Colocar em prática o que aprenderiam no programa, assim como a manifestação do desejo de que o processo estivesse voltado para aspectos práticos do cotidiano escolar também foram identificados nas expectativas desses profissionais. Além de se constituir uma equipe de formadores ou comunidade virtual, conhecer e desenvolver novas técnicas de gestão e formação, contribuir com a comunidade escolar e desenvolver a motivação.

Tais indicações podem estar relacionadas a uma das características marcantes desse grupo, que diz respeito ao tempo de atuação na função de formador de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme sistematizamos no quadro 1.

Função	**Tempo de experiência**			
	Até 1 ano	**2 a 3 anos**	**4 a 5 anos**	**Acima de 5 anos**
Coordenador Pedagógico	2	2	2	2
Diretor(a)	0	3	1	0
Assessora de direção	1		0	0
Orientador/Assistente pedagógico	1	1	0	0
Gestor comunitário	1	0	0	0

Quadro 1: Distribuição dos formadores por função e tempo de atuação

Nota-se que 87,5% deste grupo apresenta até cinco anos de experiência na função, sendo que, destes 31% está no cargo há até um ano. Considerando a literatura sobre aprendizagem da docência (HUMBERMAN, 1989; GARCIA, 1999), pode-se dizer que este é um grupo formado por profissionais iniciantes no exercício da prática como formador. A escassez de literatura que aborde o perfil deste profissional que atua na educação básica, especialmente nos anos iniciais, dificulta a identificação de características comuns quando estes se encontram em início de carreira. Contudo, verifica-se que um dos principais papéis dos formadores é propiciar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes dos professores sob sua responsabilidade. Mas, é necessário que os formadores sejam mediadores e parceiros nesse processo dentro do contexto de trabalho.

Na população investigada foi possível observar que o fato de ser iniciante na função provocou ansiedade e incertezas quanto ao modo de atuação junto aos professores. Em alguns casos a dificuldade estava em *"deixar claro meu papel, pois muitas vezes se confunde a função pedagógica com a função de chamar a atenção de alunos indisciplinados, e isso acaba por atrasar funções importantes que tenho por prioridade em meu trabalho"* (F5).

O que F5 pontua mostra uma das dificuldades que enfrentava no contexto escolar no momento que se inscreveu no programa. Em um fórum sobre aprendizagem da docência esta formadora relata com entusiasmo o significado das interações do grupo no ambiente digital de aprendizagem e as contribuições deste processo na reflexão de sua prática cotidiana.

> Puxa! Estou aprendendo bastante com as sugestões, considerando que estou em meu primeiro ano na função de Coordenadora Pedagógica. Lá na escola, não tenho essa situação presente. Como a escola municipal onde trabalho existe há apenas 5 anos, a maior parte das professoras é quase que iniciante. Algumas iniciaram o trabalho como professoras junto com a escola e outras estão iniciando agora. Assim como a F7 e a F2, estou começando a trabalhar com trabalhos e reflexões em grupo, com dinâmicas, discussões, quase sempre sobre temas que tenham a ver com as situações que vivenciamos na escola. Tem existido uma interação legal entre todas e a participação, aos poucos, também vai se mostrando significativa. Acredito que, se houvessem professoras mais experientes, esse tipo de trabalho também funcionaria, embora, é claro, no início, algumas atitudes de resistência também pudessem ser manifestadas (F5).

Neste mesmo fórum, outra formadora destaca suas aprendizagens como iniciante e o significado da contribuição das interações com seus pares no programa.

> Estou aprendendo muito com este curso e com os relatos dos colegas. Assim como F5 sou uma Coordenadora Pedagógica iniciante e mais ainda exercendo uma proposta de coordenação pedagógica que é nova no município em que trabalho. Neste caso, trabalho com mais quatro coordenadoras, com as quais divido as salas de aula. [...] As sugestões dos(as) colegas desse curso também tem sido de grande valia, pois tem me permitido refletir sobre minha prática e (re)pensar / (re)inventar novas ações pedagógicas, principalmente no que se reporta a formação docente (F3).

Observamos que as interações ao longo programa com pares que ocupam a mesma função foram uma rica fonte de aprendizagem para os formadores iniciantes. Percebemos, quando analisamos os relatos que as características da aprendizagem da docência também aparecem em seu processo de aprender a ser formador e aprender a ensinar outros professores. A partir das interações (síncronas e assíncronas) e socializações (de experiências, dúvidas, estratégias de trabalho etc) com os pares, os formadores apontam estarem entendendo melhor sua função, seu papel na escola e como desenvolver estratégias de formação pedagógica junto ao corpo docente na escola.

> Ser um formador em serviço requer muito estudo, esforço e principalmente colocar sua prática em ação diariamente. Com estes estudos está sendo possível realizar esse trabalho tendo como contribuição a reflexão dessas ações que leva sem dúvida ao aprimoramento da prática (F6).

A facilidade de interação no ambiente digital promoveu intensos momentos em que foi possível discutir, refletir, fazer re-encaminhamentos e, em alguns casos, sugerir mudanças nas práticas diárias dos formadores de modo que juntos (formadores e pesquisadoras) fôssemos construindo caminhos, estratégias e materiais para que eles agissem em seu contexto de trabalho buscando identificar e compreender as necessidades, dificuldades e dilemas da escola sob os diferentes aspectos com a participação direta dos professores.

Ao assumirmos a aprendizagem da docência como um processo contínuo, nota-se que os professores vivenciam diferentes fases ao longo de sua trajetória profissional: as que antecedem a formação inicial, a formação inicial propriamente dita, a relativa aos primeiros anos de inserção profissional e a relacionada ao desenvolvimento profissional. Nesse sentido, as demandas formativas dos professores e também dos formadores se

alteram em função da fase da carreira e de características mais específicas de seus contextos de atuação.

A aprendizagem profissional da docência não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação; tem início antes mesmo dos cursos formais de formação profissional; e os professores aprendem ensinando e aprendem com outros professores também. Aprendem ainda via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes.

3.1 A EAD mediada pela internet como possibilidade de investimento no desenvolvimento profissional

Trabalhar no ambiente digital de aprendizagem do Portal dos Professores da UFSCar e usar as estratégias de formação e intervenção respaldadas no referencial construtivo-colaborativo nos permitiu avaliar e implementar o programa processualmente com a participação direta dos formadores. Readequamos ferramentas do ambiente, bem como os temas tratados e o tempo das atividades propostas às necessidades apontadas por eles para que as demandas do local de trabalho fossem sendo contempladas no desenvolvimento das atividades. Ao longo do programa, os formadores foram acompanhados por meio das diferentes ferramentas de interação (fóruns, mensagens e chats) que permitiram a construção coletiva de propostas de ações de intervenção pedagógica (experiências de ensino-aprendizagem) a partir das indicações e necessidades dos professores da escola.

O estabelecimento do diálogo entre o grupo foi permitindo que ao longo do processo novos significados fossem construídos, individual e coletivamente, e evidenciados por meio de situações como: cooperação e colaboração, incentivo, construção de conhecimento, equidade na relação entre os pares, ou seja, quando há o respeito mútuo e mantém-se a humildade perante o outro, sem evidenciar hierarquias de saberes. Assim, podemos dizer que quando um ambiente digital de aprendizagem permite interações entre as pessoas e os responsáveis pela condução do processo estão presentes, observa-se o estabelecimento de diálogos ricos que vão contribuindo para o fortalecimento das relações entre o grupo, da cooperação e colaboração na construção de conhecimentos pessoais e profissionais, na reflexão de conteúdos específicos e pedagógicos, na socialização e troca de saberes profissionais independente de estarem em início de carreira no exercício da função.

Para Kenski (2003) a "presença" dos responsáveis pelos programas nos ambientes digitais de aprendizagem é fundamental e os alunos a percebem pela atuação do professor. O envolvimento e a integração das atividades propostas estimula a participação de todos e colabora para a criação de um ambiente acolhedor que favorece o sentimento de pertença ao grupo.

Nossa experiência no desenvolvimento deste programa vai ao encontro do que Almeida (2005) alerta, pois para se definir um programa de EAD antes de se decidir as tecnologias de suporte há de se pensar no aspecto pedagógico do processo. Ou seja, considerar as 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. A complexidade desse processo evidencia que não há uma tecnologia que solucione todas as situações educacionais. Destaca, ainda, que "os objetivos educacionais e as necessidades contextuais são as referências indicadoras para se identificar as tecnologias e abordagens educacionais mais adequadas" (p.75).

> É necessário considerar, também, que a EAD na constituição de sistemas e ambientes educativos, possibilita a integração/interação de meios variados para que o diálogo possa ocorrer. Há que se investir na criação de diferentes meios e linguagens que entrelaçam forma e conteúdo na representação de fatos, fenômenos, conceitos, informações, objetos e problemas em estudo. Da mesma forma, docentes e alunos devem ser considerados sujeitos ativos da aprendizagem, comunicação, interação, seleção, articulação e representação de informações (ALMEIDA, 2005).

É importante destacar, porém, que na EAD não adianta criar e/ou mudar sistemas, layouts e suas formas de organização se as pessoas não mudarem suas concepções e crenças a respeito da dicotomia entre educação presencial e EAD. É preciso compreender a diferença entre essas duas modalidades de ensino e reconhecer o valor das tecnologias e dos benefícios da mudança que nos oferecem e, mais do que isto, que queiram atuar nessa forma de trabalho sem distâncias e sem barreiras de espaço e tempo.

Desta forma, tentar explicar a EAD somente pela via tecnológica parece representar um risco. Afinal, vivemos em um país cujo acesso aos "bens tecnológicos informacionais" é ainda restrito, mas deixar de pensar, sobre esta possibilidade significa se limitar as fronteiras que parecem ser provisórias. A crescente socialização destes meios nos impõe como responsabilidade social, o repensar dos processos organizativos da aprendizagem, que incluam o uso das tecnologias da informação e da comunicação

(TIC). Entretanto, a EAD não pode ser encarada como a panacéia para todos os problemas da educação brasileira. Nota-se um grande esforço por parte da comunidade acadêmica, ligada a área da educação, bem como de professores, em evidenciar que os problemas da educação brasileira não se concentram apenas no interior das escolas, mas, antes de tudo, refletem uma situação de desigualdade e polaridade social, resultado do desequilíbrio do sistema econômico e político do país.

4 CONSIDERAÇÕES

Alguns autores têm despendido esforços para compreender o período de inserção profissional de professores iniciantes na escola, pois é considerado um período complexo e desafiante em que as primeiras experiências parecem ser às vezes uma questão de sobrevivência. Contudo, na produção consultada, não localizamos nenhuma obra que trate dos aspectos de preparação e/ou acompanhamento de formadores no processo de inserção na nova função de formador. A partir da experiência com o programa, sem a intenção de generalizar, percebemos que quando os professores assumiram o papel de formador, quando tiveram algum tipo de formação esta não foi suficiente para oferecer uma segurança mínima para o profissional iniciar seu exercício na função, fazendo com os professores – agora formadores - invistam a partir de iniciativas pessoais em processos formativos que os auxiliem na compreensão de sua nova função e no desenvolvimento de sua ação pedagógica junto aos professores.

Percebemos ainda que há um afastamento/distanciamento dos pares da escola (que continuam professores) para com ele, que agora está diretor, coordenador ou supervisor de ensino etc. Desta forma, nota-se que assim como o professor iniciante, o ingresso na função de formador na escola de educação básica, também, consiste de um período desafiante e de incertezas, pois exige do professor-formador uma nova adaptação em relação à profissão, as novas tarefas, exigências e responsabilidades, ao contexto - que não é mais apenas a sala de aula, mas a escola e seu entorno -, aos sujeitos que fazem parte desse contexto (professores, funcionários, alunos, pais) etc.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. Desafios e possibilidades da atuação docente on-line. **Revista PUViva**, ano 6, n.24, jun./set. São Paulo: Apropuc, 2005.

CLANDININ, D.J.; CONELLY, F. M. Personal Experience Methods. In: Denzin, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.) **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications: Thousand Oaks, CA, p. 413-425, 1994.

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

CUNHA, R. C. O. B. **Pelas telas, pelas janelas:** a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas. 2006. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v.23, n.1-2, 1997, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext

FREEMAN, D. To take them at their word: language data in the study of teachers' knowledge. In: Brizuela, B.M. et al. (eds.) Acts of Inquire in Qualitative Research. **Harvard Educational Review.** Reprint Series. n.34, 2000.

GARCIA, M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

HUBERMAN, A.M. L'image de soi professionnel à différents moments de la carrière: le parcours des enseignants romands. **Education et Recherche** (2), 8-41, 1989.

LE BOTERF, G. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Editions d'organisation, 1997.

MARCELO, C. **El profesorado principiante:** inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. Do projeto coletivo da escola à sala de aula: analisando processos de desenvolvimento profissional de professoras de séries iniciais do ensino fundamental. Relatório de pesquisa, FAPESP, São Carlos, 1998.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M.G.N. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e Experientes. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008.

RINALDI, R.P.; REALI, A.M.M.R. O desafio do trabalho construtivo-colaborativo com formadores de professores em um projeto de extensão via internet. In: **SEMINÁRIO DE METODOLOGIA PARA PROJETOS DE EXTENSÃO - SEMPE**, 6, São Carlos, 2008.

RODRIGUES, M. F. L. **Indisciplina fabricada:** o caso de uma escola de periferia urbana. 2006. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Metodologia de ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In ALTET, M.; PAQUAY, L; PERRENOUD, P. (orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Las tareas del formador**. Málaga: Aljibe, 2001.

VAZ, A.; MENDES, R.; MAUÉS, E. Episódios e narrativas de professores: experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED,** 24, Caxambu, 2001.