



Educação

ISSN: 0101-465X

reveduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul  
Brasil

Cardoso, Luciana Cristina; de Medeiros Rodrigues Reali, Aline Maria  
Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional na Educação Infantil –  
aproximações no contexto escolar  
Educação, vol. 39, núm. 2, mayo-agosto, 2016, pp. 220-230  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84847029011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional na Educação Infantil – aproximações no contexto escolar\*

*Teaching learning and professional development in early childhood education – approaches in the school context*

*Aprendizaje de la docencia y desarrollo profesional en la Educación Infantil – aproximaciones en el contexto escolar*

LUCIANA CRISTINA CARDOSO\*\*

ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI\*\*\*



### RESUMO

Apresentam-se análises de uma pesquisa de doutorado, cuja intervenção constitui-se em um ambiente de formação híbrido, envolvendo pesquisadores, professoras experientes e estudantes de pedagogia na modalidade a distância. A parceria entre os atores se deu em momentos de interação *online* e presencial, nos quais foram propostas, implementadas e avaliadas “experiências de ensino e aprendizagem”. A pesquisa se pauta no trabalho colaborativo, tendo em vista a superação de dilemas presentes no cotidiano da atividade docente. Os instrumentos de coletas de dados são as narrativas escritas sistematizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), desenvolvido por ocasião da pesquisa-intervenção. As análises referem-se a uma das 10 parcerias estabelecidas – situadas no contexto da Educação Infantil – e sugerem que a interação em espaços híbridos pode alavancar processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Dentre as conclusões, está a fragilidade de uma área de ensino (Educação Infantil), cujo currículo se estabelece por meio de referenciais e diretrizes.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação Infantil. Educação híbrida. Terceiro espaço.

### ABSTRACT

This work presents data from a PhD research which intervention consists on a hybrid formation environment formed by researchers, experienced teachers and in distance mode Pedagogy students. The partnership between the actors has happened in moments of online and face to face interaction when teaching and learning experiences have been proposed, implemented and evaluated. The research is based on collaborative work through the overcoming of concrete dilemmas present in the basic education teachers' routines. The data collection instruments are written narratives systematized in the virtual learning environment (VLE) and developed during the intervention-research. The analysis refers to one of the ten partnerships established within the context of Early Childhood Education suggesting that the participation in hybrid formative spaces can boost processes of learning and professional development. Among other things, the conclusion shows the fragility of a teaching area whose curriculum is established by means of references and guidelines.

**Keywords:** Teacher training. Early Childhood Education. Hybrid education. Third Space.

### RESUMEN

Se presentan análisis de una tesis doctoral, cuya intervención se constituye como un entorno de formación híbrido, involucrando a investigadores, profesoras con experiencia y estudiantes de pedagogía en la modalidad de enseñanza a distancia. La compañía entre los actores sucedió en momentos de interacción en línea y presencial, en las cuales fueron propuestas, implementadas y evaluadas “experiencias de enseñanza y aprendizaje”. La investigación se basa en el trabajo colaborativo, teniendo en cuenta la superación de dilemas presentes en el cotidiano del trabajo docente. Los instrumentos de colectas de datos son las narrativas escritas sistematizadas en la comunidad virtual de aprendizaje, desarrollada en ocasión de la investigación-intervención. Los análisis se refieren a una de las diez aparcerias establecidas – ubicada en el contexto de la Educación Infantil – y sugieren que la interacción en espacios híbridos de formación puede incentivar procesos de aprendizaje y desarrollo profesional. De entre las conclusiones, está la fragilidad de un área de enseñanza (Educação Infantil), cuyo currículo se establece por medio de referenciais y directrices.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Educación Infantil. Educación híbrida. Tercer espacio.

\* Artigo elaborado a partir de dados de uma tese de doutorado que contou com o apoio da Fapesp (Processo nº 2014/11263-5).

\*\* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, membro do Grupo de Pesquisas “Formação Básica e Continuada de Professores” – diretório CNPq. E-mail: <lucianacardoso.uab@gmail.com>.

\*\*\* Doutora em Psicologia Experimental pela USP, professora titular do departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, Secretária Geral de Educação a Distância – SEaD/UFSCar; Coordenadora do Grupo de Pesquisas “Formação Básica e Continuada de Professores” – diretório CNPq. E-mail: <alinereali@gmail.com>.



## INTRODUÇÃO

Os resultados apresentados referem-se a uma pesquisa-intervenção em desenvolvimento, que tem como objetivo geral a análise do projeto híbrido de formação de professores intitulado “3º Espaço”, realizado em parceria com o Portal dos Professores da UFSCar. O programa em pauta visa à formação inicial e continuada de docentes, tendo como embasamento teórico a compreensão da docência como processo contínuo. Método construído ao longo da vida (Mizukami, et al., 2002) desses profissionais trabalhadores do conhecimento (Garcia, 2002), a partir das possibilidades formativas que as parcerias universidade-escola (Zeichner, 2010) podem oferecer-lhes. Em especial, o presente artigo tem como foco a delimitação de conhecimentos docentes inerentes ao contexto da Educação Infantil, visando à aprendizagem da docência e ao desenvolvimento profissional de professores. Para tanto, tomam-se como dados de pesquisa as interações retratadas pelas narrativas produzidas a partir da parceria estabelecida entre uma mentora<sup>1</sup> e uma licencianda que atuaram juntas por 15 meses, em uma sala de aula da Educação Infantil e no ambiente virtual construído por ocasião do projeto “Terceiro Espaço”.

Criado em 2005, pelo Ministério da Educação (BRASIL, Decreto nº 5.622, 2005.), o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância da UFSCar, faz parte do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Seu eixo central está na formação de professores de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e de Educação de Jovens e Adultos e na formação de gestores. Atualmente, está presente em 14 cidades-polo do interior do estado de São Paulo – Brasil<sup>2</sup>.

O Portal dos Professores ([www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)) é um *site* construído a partir de experiências de formação inicial e continuada realizadas por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação em parceria com professoras e escolas da rede pública de ensino.

### APRENDER A ENSINAR E DESENVOLVER-SE PROFISSIONALMENTE NA ATUALIDADE – A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTEXTO

Estudiosos da área da formação de professores, como Garcia (2002), Nóvoa (2011) e Rinaldi (2009), ressaltam que, na sociedade atual, ser professor é uma atividade complexa e que se reveste de demandas variadas.

Aliadas à capacidade de aprender a aprender e à concepção da prática docente como processo, outras demandas se fazem presentes, como as capacidades de liderança e de inovação, e o domínio de tecnologias de informação e comunicação. No cerne dessas mudanças está uma nova compreensão do aprender. Sob tal perspectiva, compactua-se com Vaillant e Marcelo (2012, p. 201) ao afirmarem que,

Aprender na sociedade da informação e do conhecimento supõe criar espaços de colaboração e intercâmbios abertos, fluidos e com poucas restrições, que permitam às pessoas darem respostas a seus problemas através de um apoio sustentado pela comunidade-rede a qual pertencem. O conhecimento não pode ser compreendido à margem do contexto no qual surge e ao qual se aplica (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 201).

A análise de estudos sobre a formação inicial de professores, compreendida aqui como espaço reservado ao aprendizado formal da profissão professor, revela que a inserção de licenciandos, futuros professores, em escolas e situações de sala de aula durante o período em que essa formação se dá, pode minimizar algumas das dificuldades comuns – insegurança diante do contexto social de atuação, dificuldades de adaptação e de transição do “ofício de aluno” para o “ofício docente” (PERRENOUD, 1994), isolamento e compreensão da cultura da escola (HARGREAVES, 2005).

Tem-se como recorrente a compreensão de que experiências de inserção no contexto da educação básica durante a formação inicial podem contribuir para a composição de uma base de conhecimento para o ensino. A construção desse quadro referencial se dá de modo complexo e se estabelece a partir de movimentos, oscilações e descontinuidades, tomando como referência a formação escolar enquanto aluno, experiências pessoais, crenças e valores, bem como a formação teórica e acadêmica (MIZUKAMI, 2004). Estudos como o de Poulson (2001) sugerem que a construção dessa base é parcialmente limitada em cursos de formação inicial, tornando-se mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada.

A discussão em tela versa, especificamente, sobre tais construções, aprendizagens e apropriações no contexto da Educação Infantil. Em artigo recente, Rinaldi e Cardoso (2012) sinalizam possíveis necessidades formativas relacionadas à docência em tal nível de ensino. E têm como base as experiências vivenciadas pelas autoras como docentes do programa de Estágio Supervisionado de Ensino na Educação Infantil, do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância da UFSCar. Ao considerarem o contexto brasileiro e as mudanças curriculares que ocorreram em razão de políticas públicas,

<sup>1</sup> No contexto desta pesquisa, denomina-se mentora a professora experiente da rede pública de ensino que participa do programa de formação “Terceiro Espaço”, orienta, auxilia e acompanha os licenciandos em suas inserções na escola, de modo mais específico, em sua própria sala de aula.

<sup>2</sup> Igarapava, Itapevi, Jales, São Carlos, São José dos Campos, Apiaí, Balsamo, Itapeçerica, Tarumã, Jandira, Itapetininga, Cubatão, Jaú e Guarulhos.

como a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, as autoras anteriormente citadas afirmam que,

(...) pensar a formação inicial, voltada para o contexto da Educação Infantil, exige considerarmos aspectos muito mais específicos no que tange os conteúdos e as habilidades, ou competências, necessárias ao saber docente. Falamos aqui, de um contexto que demanda aprendizagens, que envolvem, entre outras coisas, consolidar um trabalho pedagógico que vincule os conhecimentos extraescolares trazidos pelas crianças como ponto de partida e referência constante para o planejamento, a estruturação e a organização do fazer docente (RINALDI e CARDOSO, 2012, p. 3).

Zabalza (1998) corrobora com a perspectiva de que a docência na Educação Infantil se reveste de demandas e habilidades específicas. Para ele, a docência nesse nível de ensino, além de empenhar habilidades comumente presentes em outros níveis, tais como domínio do conteúdo específico e conhecimento sobre as características das crianças, envolve aspectos fortemente vinculados às características pessoais do professor. Dentre estas, destacam-se: ser cordial e acolhedor; ser capaz de se impor; estabelecer limites e vínculos; manter a estabilidade dos contatos e domínio dos recursos pedagógicos mais adequados ao aprendizado das crianças. O que se vê é que grande parte das habilidades exigidas do docente da Educação Infantil é constitutiva da pessoa professor e, muito provavelmente, aprimorada pelo contexto e pelo contato por ele estabelecido com as crianças e com suas famílias.

Exatamente em razão dessa parceria, considera-se igualmente pertinente a discussão acerca do desenvolvimento profissional e de como professores vão, ao longo do tempo, construindo suas identidades. Sobre tal temática, Candau (1996, apud MIZUKAMI et al., 2002) destaca como consenso que, ao tomar a formação continuada de professores como objetivo de investigação, devem-se considerar os seguintes aspectos: 1) realizar essa formação na própria escola; 2) tomar como referência o saber docente, reconhecendo e valorizando esse saber; 3) considerar as diferentes etapas vividas pelos professores envolvidos, levando em conta as experiências adquiridas ao longo de suas trajetórias.

Trata-se, portanto, de um novo paradigma para a compreensão da docência, seja ela na formação inicial, seja na continuada. Em essência, fala-se de uma nova concepção de professor – de um sujeito que se reconhece como indivíduo em construção e em permanente mudança. Isso implica lidar com novos recursos, novas aprendizagens e novas ferramentas de trabalho.

Nesse sentido, foi grande o desafio a que se propôs esta pesquisa: a constituição de um espaço híbrido, que implica experiências presenciais e virtuais entre professores

experientes, futuros professores e pesquisadores da universidade; conhecimentos de natureza teórica e prática em contextos específicos, assumindo os pressupostos teóricos descritos anteriormente. Destacam-se, entre estes, particularmente, a compreensão daquilo que constitui teoricamente o espaço formativo proposto e sua real contribuição para os processos de aprender a ensinar e de ser um profissional. Temas aos quais são dedicadas as seções subsequentes.

### **“TERCEIRO ESPAÇO” – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE UM AMBIENTE HÍBRIDO DE FORMAÇÃO**

Dentre as discussões da atualidade sobre a formação inicial de professores e sobre os saberes necessários para a docência na educação básica, é eminente a consideração de que o esse profissional, hoje em formação, pode ter como perspectiva de trabalho posterior a atuação nos mais variados contextos – presenciais e virtuais. Em razão disso, é tomada como pertinente a compreensão de que espaços formativos híbridos precisam estar contemplados nos currículos dos cursos de licenciatura. Para Freitas (2013),

Neste contexto de formação, a inserção do aluno no presencial em ambientes virtuais de aprendizagem pode propiciar uma reflexão no presencial sobre o uso das tecnologias como fator relevante de ampliação das experiências e de interação com outras ferramentas necessárias a sua formação, contribuindo para o desenvolvimento consciente de sua identidade como profissional. O mesmo poderia ser dito em relação à formação docente oferecida na modalidade a distância, quando momentos presenciais devem estar presentes em situações propícias, especialmente naquelas em que o estágio supervisionado esteja em evidência (FREITAS, 2013, p. 200).

Esse movimento em “mão dupla” do hibridismo, como compreende Freitas (2013), revela-se a contento da perspectiva aqui assumida. Tal compreensão ganha força quando associada ao conceito de Terceiro Espaço, muito discutido na atualidade e que, inclusive, norteia a intervenção da pesquisa que gerou este trabalho. Uma formação baseada nessa concepção considera essencial a parceria entre diferentes atores e seus saberes, sejam eles acadêmicos ou práticos. Terceiros Espaços visam à superação da tradicional segregação entre a universidade e a escola. Zeichner (2010, p. 486) refere-se a esse conceito como “[...] uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola [...]” tendo como foco a aprendizagem profissional da docência. Sugere-se ainda, o fortalecimento da escola como contexto formativo por excelência e o compromisso

não só com a formação inicial dos licenciandos, mas também com processos formativos continuados de professoras experientes (mentoras) que consideram suas realidades e seus dilemas, como ainda dos pesquisadores/formadores da universidade.

Pressupõe-se inicialmente que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (KENSKI, 2003; BELLONI, 2009) possam funcionar como articuladoras de ações que se desenvolvem na realidade das escolas. E que propiciem aos licenciandos a sistematização e o registro do conhecimento construído em decorrência de tais contextos, além do diálogo com professoras experientes e pesquisadores da universidade. Ao ensinarem aos licenciandos conhecimentos referentes à sua atuação na escola e na sala de aula, as professoras (mentoras), possivelmente, têm oportunidade de construir novas ideias, experimentar metodologias alternativas e refletir por que certas práticas parecem ser efetivas e outras não. Movimento similar foi apontado por Hoekstra, et al. (2009) ao se reportarem aos processos de aprendizagem informal de professores em atividades colaborativas.

Na tentativa de uma sistematização que pudesse atender às necessidades de registros, reflexões e análises de tomadas de decisões, considera-se a abordagem reflexiva um instrumento de registro e sistematização do conhecimento e dos processos de aprendizagem em potencial. A partir desta, participantes podem identificar e avaliar o andamento do projeto “Terceiro Espaço” e de seus próprios processos de aprendizagem de modo processual. Estudos como os de Mizukami et al. (2002), Reali, Tancredi e Mizukami (2008) e Shulman (1996) entendem a reflexão como ferramenta capaz de trazer sentido e significado às vivências do professor – seja ele licenciando ou experiente –, interligando os conhecimentos advindos de diferentes momentos de sua formação.

Torna-se necessária, em cursos de formação inicial e continuada, uma abordagem que estabeleça em maior profundidade relações entre a teoria e a prática; professores experientes e futuros professores; discussões virtuais e inserções em contexto escolar. Tendo por base a aprendizagem da docência como um processo contínuo, e como fio condutor a abordagem reflexiva, a complexidade dos contextos escolares e a diversidade de recursos à disposição dos professores, decorrentes de mudanças no cenário social e econômico. É isso o que caracteriza o projeto “Terceiro Espaço” e, em especial, sua intervenção – descrita a seguir.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS

Assume-se, para a realização da pesquisa da qual este trabalho decorre, que, professores detêm conhecimentos que são construídos ao longo de suas trajetórias como

estudantes e profissionais. E estes podem ser ampliados, ajustados, revistos, tendo em vista as características dos diversos contextos de atuação e os momentos da carreira. Outro pressuposto adotado é o de que professores, em geral, necessitam de apoio para se desenvolver profissionalmente. Dadas as características do mundo atual e das escolas, a formação híbrida favorece processos de aprendizagem da docência. Adota-se como referencial metodológico o modelo construtivo-colaborativo (COLE e KNOWLES, 1993) de interação entre pesquisadores, licenciandos e mentoras.

Neste artigo em especial, o objetivo central é identificar, descrever e analisar processos formativos de uma licencianda e de uma mentora que atuaram em contexto escolar, por 15 meses, de modo colaborativo. Os dados foram construídos processualmente e em função das interações/atividades de discussão e sistematização realizadas no AVA do programa de intervenção, entre as duas atrizes, e em colaboração com os formadores da universidade. Sob as perspectivas assumidas ao longo de todo o texto, buscam-se respostas ou indicações de caminhos para a compreensão da seguinte questão geral: “Quais as aprendizagens reveladas por uma licencianda e por uma mentora que participam de um programa de formação híbrido, no contexto da Educação Infantil, e como tais aprendizagens podem influenciar a atuação docente/formadora nesse contexto da educação?”

Em decorrência dessa questão, objetiva-se especificamente: planejar o ensino a distância e avaliar sua implementação por meio dos desdobramentos da participação dos atores envolvidos nas atividades propostas; identificar variáveis contextuais que contribuem para a eficácia do desenvolvimento profissional docente em espaços híbridos ou a dificultam; bem como avaliar as possibilidades de essas iniciativas melhorarem as práticas educacionais.

Para o desenvolvimento da pesquisa, recorreu-se a um grupo de três pesquisadores docentes da universidade, três pesquisadores convidados, uma estudante de pós-graduação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, uma designer instrucional e uma administradora. Dentre os desafios encontrados logo na fase de planejamento das ações, destaca-se a dificuldade de adequação da demanda de licenciandos inscritos, cerca de 90 interessados, distribuídos por aproximadamente 39 cidades, ao número de professoras (15) que demonstraram interesse em atuar como mentoras no “Terceiro Espaço”. A partir dessa demanda, foram estabelecidos critérios de seleção para a participação dos licenciandos no programa de intervenção. Dentre os critérios elencados pela equipe, destacam-se: disponibilidade de uma professora para atuar como mentora do licenciando; pouca (menos de três anos) ou nenhuma experiência como docente; disponibilidade



para dedicar-se ao projeto; ser aluno das turmas 2009, 2010 ou 2011; estar frequente no curso de Pedagogia e não ser bolsista em outro projeto da instituição.

A intervenção tem como base o trabalho colaborativo, de parceria e planejamento de aprendizagens mútuas entre os participantes e os formadores, tendo em vista a superação de dilemas concretos (COLE e KNOWLES, 1993). E, ainda, a compreensão de que, em função de avanços tecnológicos que podem caracterizar a sociedade atual como uma sociedade híbrida, as possibilidades de desenvolvimento de aprendizagens colaborativas e autônomas são potencialmente elevadas (PEÑA e ALLEGRETTI, 2012).

No processo de inserção dos licenciandos em escolas, ao longo de 15 meses, foram desenvolvidos projetos de intervenção. Caracterizados como Experiências de Ensino e Aprendizagem (MIZUKAMI et al., 2002), foram construídos pela interação no ambiente virtual Terceiro Espaço e organizados em quatro fases:

- **Fase 1:** Construção das bases da intervenção de modo colaborativo pelos pesquisadores da universidade, mentoras e licenciandos no “Terceiro Espaço”.
- **Fase 2:** Definição de estratégias que permitiram aos licenciandos, em parceria com suas mentoras e com o apoio dos pesquisadores da universidade, a definição das “experiências de ensino e aprendizagem” – EEAs (Mizukami et al., 2002).
- **Fase 3:** Implantação da intervenção. Nessa fase, cada licenciando conduziu sua EEA, analisando-a continuamente e revisando-a sempre que necessário. O acompanhamento dos projetos de intervenção se deu por meio dos registros de licenciandos, mentoras e pesquisadores da universidade em seções específicas sobre as atividades desenvolvidas.
- **Fase 4:** Elaboração de casos de ensino (SHULMAN, 1996). Cada licenciando, com a sua mentora e com os formadores da universidade, construiu um caso de ensino sobre a experiência, acompanhado de questões cujo conteúdo deverá apresentar um caráter formativo para outros professores. Esse material fará parte de uma nova seção do Portal dos Professores, denominada de Histórias de Professores e aberta a todos seus usuários.

Por se configurar também como um projeto de extensão universitária, a participação dos licenciandos no “Terceiro Espaço” foi viabilizada por meio da oferta de bolsas de extensão. E a cada bolsista foi exigida a dedicação de seis horas semanais em atividades na escola e seis horas semanais para estudos teóricos/virtuais. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e foram certificados ao final do projeto.

A pesquisa, que se inscreve na Plataforma Brasil, obteve a aprovação do comitê de ética da referida universidade.

O uso de registros escritos tem sido utilizado, com frequência, como recurso metodológico em pesquisas envolvendo a formação de professores. Isso se deve ao fato de que, por meio de narrativas, os professores possam revelar concepções envolvendo processos de ensino e aprendizagem de seus alunos e da própria identidade docente (VAZ, MENDES e MAUÉS, 2001).

Neste estudo em especial, uma ideia fundamental é a de que as narrativas podem revelar, entre outras coisas, um saber específico, denominado por Shulman (1996) como um “saber episódico”. Esse saber está diretamente vinculado a um dado contexto, a um dado evento, ricamente descrito e documentado. Por meio de narrativas, podem ser revelados conhecimentos do professor que, considerando os estudos de Shulman (1987), compõem a “base de conhecimento para o ensino”.

Em síntese, a base de conhecimento envolve todo o conjunto de habilidades, conhecimentos, vivências e relações considerados necessários para o exercício da docência em situações específicas do processo de ensino e aprendizagem. Abrange, ainda, três conceitos fundamentais: o conhecimento do conteúdo específico (conhecimento básico de uma determinada disciplina); o conhecimento pedagógico geral (conhecimento que engloba aspectos mais gerais, como objetivos, metas, manejo de classe, propósitos educacionais, conteúdos, ensino e aprendizagem); e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Os registros escritos foram produzidos, considerando os contextos específicos de cada intervenção, a partir de leituras e discussões de textos propostas em fóruns de discussões; elaboração de narrativas individuais por meio das quais os participantes foram convidados a retomar suas trajetórias profissionais e de vida; registros das inserções nas escolas e nas salas de aula em um diário reflexivo; planejamento e avaliação de Experiências de Ensino e Aprendizagem (MIZUKAMI, et al., 1998) viabilizadas pelas ferramentas “Tarefa” e “Wiki” no ambiente virtual do programa de intervenção.

Experiências de ensino e aprendizagem (EEAs) se configuram como estratégias de intervenção que assumem caráter investigativo no âmbito das relações profissionais estabelecidas entre mentoras e professoras iniciantes participantes do Programa de Mentoria<sup>3</sup>. Isso porque permitem, igualmente, o estabelecimento de um contexto voltado para a construção ou reconstrução de práticas e comportamentos profissionais e para a compreensão de como ocorre o desenvolvimento profissional a partir da sua realização.

<sup>3</sup> O Programa de Mentoria foi conduzido por um grupo de pesquisadoras da UFSCar em conjunto com 10 professoras experientes (mentoras) e teve como propósito auxiliar, a distância e via internet, professores iniciantes a lidar com as dificuldades típicas da fase da carreira.

As EEAs podem ser assim caracterizadas:

(...) situações estruturadas de ensino e aprendizagem, planejadas pelas pesquisadoras e pelas professoras da escola e implementadas pelas professoras a partir de temas elencados como sendo de interesse individual e grupal e discutidos coletivamente. Essas experiências constituem processos circunscritos – que podem implicar ações junto a pequenos grupos de professoras ou junto às salas de aulas, envolvendo professoras e alunos – geralmente oriundos de dificuldades práticas relativas à compreensão de componentes curriculares ou de desafios propostos pelo dia-a-dia da escola e das políticas públicas (MIZUKAMI, et al., 1998, p. 3).

No contexto desse programa de intervenção, as EEAs foram elaboradas por díades (mentoras e licenciandos), sob a orientação/colaboração dos pesquisadores/formadores da universidade, e implementadas em sala de aula pelos licenciandos, com apoio e supervisão da mentora. E tiveram como foco a aprendizagem de algum conteúdo curricular específico.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As análises aqui socializadas tomam como objeto de trabalho a identificação das necessidades formativas de uma professora experiente e de uma licencianda. Além do estudo sobre as possibilidades de um espaço híbrido atender a tais necessidades, promovendo a aprendizagem da docência de futuros professores e de professoras experientes. Para tanto, tem-se como instrumentos de análises as narrativas escritas (VAZ, MENDES e MAUÉS, 2001) produzidas por uma das díades (mentora/licencianda) que participaram do programa de formação “Terceiro Espaço” em diferentes atividades virtuais.

A licencianda, estudante do 3º período do curso de Pedagogia, identificada como L.8, possui graduação em Administração de Empresas, e suas experiências com a escola até o momento em que iniciou no programa se deram, exclusivamente, como discente. Em uma das primeiras atividades virtuais realizadas, um “fórum de apresentação”, ela relata que a maior motivação para cursar Pedagogia se deve ao fato de gostar muito de crianças. Quando questionada em relação ao que esperava sobre a docência nesse nível de ensino, ela se foca na necessidade de o professor gostar do que faz e estar disposto a se dedicar muito. L.8 demonstra estar muito animada por participar do programa e, mesmo ciente de que poderia enfrentar algumas dificuldades, mostra-se disposta a aprender, como se pode ver no relato abaixo.

L.8 Bom dia, colegas, estou muito feliz em participar desse projeto, pois sei que através dele irei conquistar muitas coisas novas.

Meu nome é L.8 e sou de Jales, interior de São Paulo, concluí no ano de 2000 a faculdade de Administração de Empresas aqui mesmo na minha cidade e desde então, trabalho nessa área, mas sempre tive muita vontade de iniciar um curso na área da educação, realizando agora. Gosto muito de crianças e acredito que irei me sair muito bem nessa nova caminhada. Imagino que esse trabalho não seja muito fácil, pois lidar com crianças exige muita dedicação, e acima de tudo, tem que realmente gostar do que faz e fazer com amor. Estou muito confiante e certa de que irei dar o máximo de mim para conseguir trabalhar com muito carinho. Dificuldades, sei que são muitas, mas vou me esforçar o máximo para enfrentá-las, e saber resolver toda e qualquer situação que ocorra com o maior carinho. Estou muito ansiosa em começar nosso trabalho (...). (Fórum de apresentação – 24/04/12).

A mentora, denominada aqui por M.6, é formada em Magistério, Letras, Pedagogia e possui Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e em Educação Especial e Inclusiva. Atua há 10 anos como professora e, na ocasião do programa, era responsável por uma turma de 5 anos de idade. A mentora relata estar habituada a trabalhar com planejamentos bimestrais e que tem como prática a realização de registros diários. Quando questionada sobre os dilemas que enfrenta em seu dia a dia de trabalho, ela cita: indisciplina, falta de apoio dos pais, situação econômica e sociocultural das crianças, como se pode ver em seu relato.

(...) Este ano estou lecionando para crianças da pré-escola, segunda etapa (5 anos) (...).

Trabalho em duas escolas bem próximas a minha casa, porém com realidades muito diferentes.

Na escola que leciono no período da manhã, tenho 26 crianças, uma realidade socioeconômica bem precária e difícil, as crianças são mais custosas a aprender, têm um comportamento muito difícil, respeitando pouco as regras e limites propostos (...).

Sinto que a maior dificuldade em sala hoje é a indisciplina, a falta de apoio dos pais, o quadro sociocultural e econômico tão deteriorado e precário destas crianças (...). (Fórum de apresentação – 24/04/12).

O contexto de inserção da licencianda se dá na escola em que a mentora atua, no período da manhã, onde as crianças estão em situação precária e aprendem, como relata a mentora, de modo mais lento. A apresentação desse contexto é importante, na medida em que auxilia a leitura dos registros feitos nos diários pelas participantes, a compreensão da “experiência de ensino e aprendizagem” proposta por elas e a identificação das necessidades formativas para a atuação nesse contexto e, possivelmente, nesse nível de ensino.

Os dados aqui apresentados referem-se a uma “experiência de ensino e aprendizagem” intitulada “Matemática através do trabalho com blocos lógicos” e que tem como foco o conteúdo “classificação”, vinculado à área de conhecimentos matemáticos. A justificativa pela escolha desse conteúdo por parte da diáde está essencialmente ligada à dificuldade de algumas crianças em compreender o conceito de classificação e identificar os atributos: cor, forma, tamanho e espessura.

Dentre os objetivos da “experiência de ensino e aprendizagem” listados pela diáde estão:

- Desenvolver estratégias de seriação, classificação e empilhamento dos blocos utilizando todas as peças.
- Identificar cores.
- Estabelecer relações (grande e pequeno; fino e grosso).
- Conhecer as diversas formas geométricas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo).

Para acompanhamento processual da EEA, foi proposta uma atividade de sistematização coletiva no AVA do “Terceiro Espaço”, denominada “Wiki”. Essa ferramenta permitiu aos pesquisadores a realização de intervenções em tempo real, criando a possibilidade de, a partir do levantamento de questões sobre os relatos produzidos pelas duplas, propor outras estratégias e estimular uma análise reflexiva sobre as ações em curso.

Em uma dessas intervenções, foi possível identificar que as participantes consideravam como “classificação” as ações das crianças no sentido de cumprirem as comandas solicitadas por elas, como selecionar apenas as peças grandes, ou os quadrados, por exemplo. Assim, com o objetivo de fazê-las refletir sobre o conteúdo específico “classificação”, foi proposta uma estratégia na qual as próprias crianças criariam seus critérios de classificação. O excerto abaixo ilustra essa intervenção.

No dia combinado, convidei a licencianda para conduzir a EEA. Ao seu lado, fui dando as coordenadas iniciais do que a mesma deveria fazer. Ela (licencianda) distribuiu as caixas de blocos lógicos, pediu às crianças para retirarem o material da caixa e permitiu que, durante um tempo curto, os alunos manuseassem livremente os sólidos geométricos. Fomos passando nos grupos e a licencianda fazia um levantamento prévio do conhecimento dos alunos a respeito do material que manuseavam. “Como se chama esta forma geométrica?”, “Qual é mais fina?”, “Que cor é esta?”. (...) As comandas que foram dadas aos alunos foram: separar os sólidos maiores e menores; separar por espessura (fina e grossa); separar por formas; empilhar por cores e, depois, por formas; contar quantos sólidos cada um tinha em cada cor (...).

Permitir ao aluno o manuseio, o toque, a comparação tátil foi de grande valia para que os resultados em relação ao aprendizado fosse um sucesso (...).

Em relação aos objetivos propostos durante a realização da EEA, pudemos atingir plenamente os mesmos. A metodologia utilizada, oferecendo um material concreto, feito de madeira, que propiciasse ao aluno pegar, tocar, sentir, ver, perceber e fazer as comparações, seriações, executar contagens... classificações. Os agrupamentos (em duplas), o tempo de execução da atividade (aproximadamente uma hora), o espaço oferecido contribuíram para que fossem executadas as ações com sucesso, conduzindo o aluno ao *êxito* em suas atividades.

Intervenções da pesquisadora-formadora<sup>4</sup>:

L.8 e M.6,

(...) Quando trabalhamos a noção de classificação com as crianças, em sua maioria, sentimos que se elas conseguirem “obedecer” às ordens dadas estão de fato classificando os objetos. Atividades como estas são fundamentais, mas seria interessante incluir na rotina (caso isso ainda não seja feito) atividades em que as crianças criariam os critérios de classificação, por exemplo: recortar livremente figuras de revistas e, em seguida, selecionar algumas delas, a partir de critérios elencados pelas próprias crianças (objetos de higiene, carros, bonecas etc.). É importante que as crianças façam o exercício de criar critérios de classificação. Isso dará a vocês a certeza de que compreenderam e generalizaram o conceito trabalhado, certo? (...)

Um grande abraço, pesquisadora-formadora.

(L.8 e M.6 e pesquisadora-formadora – atividade colaborativa – Wiki – 18/10/12)

Apesar de sinalizar ter ficado curiosa para ver como as crianças se saíam na atividade proposta pela pesquisadora, M.6 relata que as crianças tiveram muita dificuldade em compreender o que deveria ser feito e criar critérios de classificação. Na realidade, o trecho a seguir indica possíveis equívocos, por parte inclusive da m entora, de como o conceito de classificação é construído pelas crianças, deixando sinais de que, para ela, o cumprimento das comandas indica compreensão do conceito, baseando-se fortemente na concepção de que ensinar “por modelos” pode ser uma alternativa viável.

No momento que li a sugestão da professora L., fiquei muito ansiosa para fazê-la em sala. Assim que a licencianda chegou, conversamos sobre a proposta e decidimos aplicar. Fui conduzindo a turma, mas tive a licencianda sempre ao lado, colaborando com as intervenções junto aos alunos.

Notei grande dificuldade em muitos alunos em separar e classificar as figuras conforme algum critério de seleção.

<sup>4</sup> Em razão dos papéis de pesquisadora e, também, de formadora no ambiente virtual “Terceiro Espaço”, optou-se pela denominação pesquisadora-formadora ao referir-se à pesquisadora principal e primeira autora deste artigo.



Talvez seja uma atividade ainda complicada para eles fazerem sem mediação do professor nas escolhas de critérios.

Quando pedi que separassem em grupos conforme critérios estabelecidos por eles mesmos, observei que a maior parte dos alunos ficaram perdidos, encontraram critérios concretos, por exemplo, carros com carros, computadores com computadores e celulares com celulares. Estes foram os critérios. Por isso decidi ir mais além, pregando figuras que eles mesmos recortaram e pedindo para que eles identificassem os critérios estabelecidos para tal grupo e contribuíssem com mais figuras.

Dessa forma, eles tiveram mais transparência na atividade. Executaram com mais dinamismo e surtiu mais efeito o resultado.

Acredito que faremos esta mesma atividade mais uma vez. Ainda estaremos indicando os critérios para classificação, para só depois pedirmos para eles criarem os próprios critérios.

Precisamos construir o exemplo, ensinar o caminho, para só depois fazê-los caminhar sozinhos.

(L.1. e M.1 – pesquisadora-formadora – atividade colaborativa – ferramenta: Wiki – 23/10/12)

Nota-se aqui que a compreensão da mentora acerca do conceito de classificação precisa ser mais bem explorada. Para ela, os critérios precisam ser mais complexos do que os criados pelas crianças, quando, na realidade, estes se mostraram plenamente satisfatórios, considerando a faixa etária em que estão – 5 anos. Além disso, o excerto revela que, para a mentora, as crianças precisam de modelos. E responder adequadamente ao que foi proposto é a ferramenta de avaliação mais emblemática de que a atividade foi satisfatória.

Ao mesmo tempo, ela compreende que as intervenções podem contribuir para que o aprendizado ocorra de modo efetivo, mas demonstra que esperava que isso ocorresse no primeiro momento. Em função de dados como esse, o projeto prevê a construção de mais de uma “experiência de ensino e aprendizagem”, justamente para que essa noção do tempo de aprender seja revelada como um processo. A postura da mentora na avaliação processual da EEA demonstra que as crianças saberão classificar após muitas outras intervenções. O que representa um ponto positivo, na medida em que um dos objetivos do projeto é, justamente, romper com padrões esperados de que o conteúdo ministrado implique conteúdo aprendido e que as mentoras participantes possam vivenciar momentos de reelaboração de estratégias para um mesmo conteúdo, buscando novos recursos e repensando suas práticas.

A partir do exposto, podem ser consideradas como necessidades formativas da mentora: compreensão da noção de classificação; entendimento de como ocorrem processos de ensino e aprendizagem nesse nível de ensino, no caso, a aprendizagem por modelos, que se

perpetua em detrimento da construção do conhecimento pelas próprias crianças; e, por fim, aspectos relacionados à avaliação na Educação Infantil. E esta compreende que o cumprimento da tarefa solicitada, no caso, a separação dos blocos lógicos a partir de alguns atributos, é suficiente para avaliar se o conceito de classificação foi de fato aprendido.

As análises das narrativas apresentadas permitem a compreensão de que, apesar de o referencial teórico (ZABALZA, 1998; RINALDI e CARDOSO, 2012) enfatizar habilidades específicas para a docência na Educação Infantil, envolvendo características pessoais, o que se vê é que conhecimentos do conteúdo específico e pedagógico do conteúdo não foram possivelmente contemplados na formação inicial e continuada ao longo do percurso formativo de M.6. As fragilidades na compreensão de conteúdos específicos e de aspectos “técnicos” da profissão docente, como, por exemplo, clareza na definição de objetivos, recursos, estratégias metodológicas e critérios de avaliação, merecem atenção por serem fundamentais para que processos de ensino e aprendizagem ocorram. Além disso, supôs-se que a mentora tivesse domínio de tais conhecimentos, mas que a dificuldade estava em apresentá-los adequadamente para seus alunos e para a licencianda que acompanhava seu trabalho.

Mesmo diante de tais fragilidades, é necessário destacar que o papel da mentora aparenta ter sido fundamental para que a licencianda se sentisse segura na “aplicação” da EEA. Além disso, os registros feitos por ambas em uma atividade individual de avaliação da “experiência de ensino e aprendizagem” indicam a preocupação da mentora em atuar como formadora da licencianda, assumindo a responsabilidade de orientá-la sempre que necessário, como se pode ver.

A mentora é muito segura no que faz. Desde o início me deixou muito à vontade para realizar a atividade, mas sempre do meu lado me indicando o que deveria fazer, como deveria proceder no caso de alguma criança específica (com mais dificuldade). Na primeira inserção estava muito insegura, mas ela conseguiu me tranquilizar, me deixando bem à vontade, pois como *ela mesma me disse: “Eu sei o que você está sentindo, pois um dia eu estava no seu lugar sentindo a mesma coisa”*. Esta frase fez com que eu iniciasse a atividade com mais tranquilidade.

(L.8 – Atividade de avaliação individual da EEA – Ferramenta: Tarefa – 11/11/12).

Percebo o quanto o meu papel como mentora é necessário e importante, o quanto faz diferença o aluno que tem a oportunidade de ser assessorado e orientado em prática, daquele licenciando que faz o estágio de qualquer jeito. Não senti dificuldades em assumir este papel, até acho interessante relatar isso; (...) Com a

minha licencianda eu estou a todo momento trocando informações sobre os objetivos da atividade, mostrando as diversas estratégias que podemos utilizar quando deparados a uma dificuldade dos alunos, mantenho a licencianda sempre próxima de mim quando vou fazer intervenções junto aos alunos, isso é fundamental, pois é um aprendizado ímpar que só quem está na sala de aula no dia a dia pode oferecer (...).

(M.6 – atividade de avaliação individual da EEA – ferramenta: tarefa – 22/11/12),

Certamente, o apoio afetivo, de escuta sensível e de confiança nas habilidades da licencianda por parte de sua mentora, contribuiu para que L.8 pudesse se colocar em prática, consciente de suas possíveis dificuldades, mas considerando que enfrentá-las fazia parte do processo de aprender a ensinar. Em avaliação individual sobre a EEA, L.8, ao ser questionada sobre como avaliava sua participação na experiência realizada e se havia sentido alguma dificuldade ao assumir o papel de regente da classe, nomeando tais dificuldades, revela que:

Minha participação, apesar da insegurança, acredito que foi boa. Não tinha noção nenhuma do que era comandar uma sala. Minha maior dificuldade foi a insegurança, pois estar assistindo à aula da professora como simples estagiária e de repente ocupar o seu lugar

como regente da classe se tornou um desafio e tanto. Como disse acima, a mentora é muito companheira e soube entender as minhas dificuldades. Percebi que as crianças não sentem a obrigação de “obedecer” às ordens de outra que não seja a professora titular, e isso acaba tornando o trabalho mais difícil.

(L.8 – atividade de avaliação individual da EEA – ferramenta: tarefa – 11/11/12).

Considerando os relatos da licencianda nas atividades de planejamento e avaliação processual da “experiência de ensino e aprendizagem”, podem ser destacados, como necessidades formativas, os seguintes aspectos: hesitação em definir claramente os objetivos propostos, falta de domínio do conteúdo específico e pouca compressão em relação à avaliação nesse contexto de ensino; pouca habilidade envolvendo o manejo de classe; aprendizagem de questões elementares para o trabalho docente como, por exemplo, elaborar um plano de intervenção, sendo capaz de elencar justificativa pela escolha do conteúdo, metodologia utilizada, recursos e critérios de avaliação; superação da insegurança inicial diante da classe.

Na tentativa de elucidar as necessidades formativas apresentadas pela mentora e pela licencianda em consonância com o referencial teórico adotado, apresenta-se o Quadro 1.

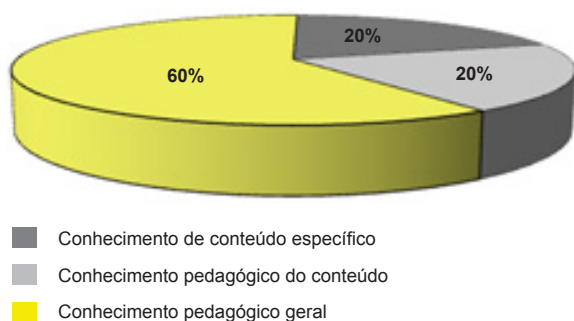
**Quadro 1.** Necessidades formativas apresentadas por M.6 e L.8 a partir da EEA “Matemática através do trabalho com blocos lógicos”.

Necessidades formativas (M.6.)	(M.6)	(L.8)	Tipos de conhecimento a partir da base de conhecimentos proposta por Shulman (1987)
Pouca familiarização com o conteúdo específico – aqui se tomou como exemplo o conceito de classificação.	X	X	Conhecimento de conteúdo específico.
Escolha metodológica inapropriada para a construção do conceito em questão (classificação).	X	X	Conhecimento pedagógico do conteúdo.
Concepção de aprendizagem por modelos em detrimento da aprendizagem a partir da construção de conceitos pelas próprias crianças.	X		Conhecimento pedagógico geral.
Ausência de ferramentas avaliativas consistentes que permitissem a apreciação do conteúdo ensinado/aprendido, dificultando a clareza sobre o atingimento dos objetivos.	X	X	Conhecimento pedagógico geral.
Problemas envolvendo o manejo de classe.		X	Conhecimento pedagógico geral.
Pouca habilidade para lidar com questões elementares ao trabalho docente, como, por exemplo, elaborar um plano de intervenção, sendo capaz de elencar, justificativa pela escolha do conteúdo, metodologia utilizada, recursos e critérios de avaliação.		X	Conhecimento pedagógico geral.
Superação da insegurança inicial diante da classe.		X	Conhecimento pedagógico geral.

Fonte: compilação própria.

Visando à compreensão da natureza dos conhecimentos que se apresentam como necessidades formativas da mentora e da licencianda, foi realizado o exercício de agrupá-los em um gráfico. Para tanto, foram utilizados, como categoria de análise, os conhecimentos que compõem a base de conhecimento para a docência, já mencionados anteriormente (conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento geral). Essa sobreposição revela aspectos interessantes sob a ótica de quem organiza e planeja programas de formação de professores, seja para futuros professores, seja para professores experientes.

**Gráfico 1.** Porcentagem correspondente aos tipos de conhecimento identificados nas narrativas escritas de L. 8 e M.6



Fonte: compilação própria.

Os dados do Gráfico 1 revelam que os tipos de conhecimento identificados como necessidades formativas e evidenciados pelas narrativas de L.8 e M.6 correspondem, em sua maioria, ao conhecimento pedagógico geral (60%). Na sequência, está o conhecimento pedagógico do conteúdo (20%) e o conhecimento de conteúdo específico (20%). O que se pode intuir é que, para docência na Educação Infantil, questões envolvendo indisciplina, manejo de sala, organização das crianças em grupos e estratégias avaliativas ganham destaque quando comparadas, por exemplo, às questões que implicam o domínio de conteúdo específico.

A sobreposição de necessidades que contemplam o conhecimento pedagógico geral e o de domínio de conteúdo específico não significa desconsiderar a importância do último para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. As análises indicam uma defasagem grave no que tange a um conteúdo essencial para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático em tal contexto, que é o de classificação. E revelam que, aprender a ser professor consiste em rever conceitos e crenças fortemente enraizados ao longo de toda uma trajetória acadêmica que, em consonância ao referencial teórico adotado, teve início ainda enquanto alunos da educação básica. Romper com essas concepções, como a de que para aprender basta persistir ou ter determinação,

possibilitam aos licenciandos uma compreensão mais profunda do trabalho docente muito antes de sua inserção no campo do trabalho. A literatura e as pesquisas na área destacam que esse primeiro contato, norteado por um olhar reflexivo e questionamentos, aliado à observação e à participação na e da rotina de trabalho de professores experientes, pode contribuir para a aprendizagem profissional da docência.

Esses dados sugerem ainda que, mesmo diante de uma mentora com grande experiência docente, necessidades formativas se mostram presentes também para essa professora. Nesse sentido, cabe uma discussão sobre o que os cursos de Licenciatura em Pedagogia ensinam sobre a docência na Educação Infantil. É sabido que, até mesmo em decorrência de outras demandas formativas e de tempo, os cursos priorizam conteúdos e metodologias voltadas ao Ensino Fundamental, de modo específico, aos anos iniciais. Desse modo, formulam-se algumas questões: 1) Os cursos de formação inicial abordam conteúdos e metodologias específicas da Educação Infantil?; 2) Onde estão sendo formados os professores de Educação Infantil? Nos cursos de licenciatura ou nos contextos escolares, a partir de suas próprias vivências, já como docentes?; 3) As escolas oferecem suporte para que essas aprendizagens ocorram de modo colaborativo e formativo?; 4) O currículo da Educação Infantil é claro o suficiente para que se possa dizer o que deve ser ensinado em tal fase da escolarização?; 5) A universidade se mostra solidária a tais necessidades e busca atuar de modo colaborativo com escolas desse nível de ensino?

Por fim, considerando que as limitações trazidas pela licencianda são reais e que professores costumam enfrentá-las no início da carreira docente, entende-se que a participação no programa aqui descrito pode, por meio da antecipação desses dilemas, auxiliá-la na compreensão de que a docência é construída ao longo da vida. E ainda contribuir para que os referenciais teóricos vistos na graduação, atrelados às experiências de inserção nas escolas possam lhe dar subsídios para que essa construção se dê gradualmente e de modo mais consolidado.

O trabalho de parceria escola-universidade, mediado por uma concepção híbrida de formação e com o auxílio de TDIC, mostra-se favorável para processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Principalmente quando o contexto da formação inicial é o da educação a distância, como é o caso do trabalho em tela. Fica o convite para pesquisas que contemplem as questões elencadas anteriormente, sobretudo em relação às especificidades da formação do professor da Educação Infantil. Vê-se que, sob essa perspectiva, independentemente da modalidade em que a formação ocorra – virtual ou presencial –, perpetuam-se os mesmos dilemas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- COLE, L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312030003473>
- FREITAS, M. T. M. A formação do professor na era de mudança de paradigma educacional. In: FIDALGO, F. S. R. et al. (org.). **Educação a distância – meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED-UFGM, 2013. p. 197-209.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, C. M. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educator**, n. 30, p. 27-56, 2002.
- HARGREAVES, A. Educational changetakes ages: life, career and generational factors in teachers emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, p. 967-983, 2005. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- HOEKSTRA A. A. et al. Experienced teachers' informal learning: learning activities and changes in behavior and cognition. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 25, p. 663-673, 2009. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.007>
- KENSKY, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica).
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 02, p. 1-11, 2004.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. **Relatório de Pesquisa 2**. Fapesp/Programa Ensino Público, 1998.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M. C. L. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 217-233.
- PEÑA, M.; de L. D. J.; ALLEGRETTI, S. M. M. Escola híbrida: aprendizes imersivos. In: **Revista Cet**, v. 01, n. 02, abr. 2012.
- PERRENOUD, Ph. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: D. Quixote, 1994.
- POULSON, L. Paradigm lost? Subject knowledge, primary teachers and education policy. **British Journal of Educational Studies**, v. 49, n. 1, p. 40-55, 2001.
- 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. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, 2008. p. 07-95. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022008000100006>
- RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. 2009. 231 fl. Tese (Doutorado) – UFSCar, São Carlos.
- RINALDI R. P.; CARDOSO, L. C. 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, III., 2012, Santiago, Chile. **Anais do ...** Santiago, 2012.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1987.
- SHULMAN, L. S. Just in case: reflexions on learning from experiences. In: COLBERT, J.; TROMBLE, K.; DESBERG, P. (ed.). **The case for education**. Contemporary approaches for using case methods. Needham Height: Allyn Bacon, 1996. p. 197-217.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar – as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.
- VAZ, A.; MENDES, R.; MAUÉS, E. Episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre o conhecimento pedagógico de conteúdo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 2001, Caxambu, Brasil. Apresentação de trabalho.
- ZABALZA, M. A. Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. In: **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 11-29.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Submetido em: 05/04/2015

Aprovado em: 15/12/2015