

# APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM ONLINE: CONTRIBUIÇÕES DA ReAD

■ ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA

<https://orcid.org/0000-0002-2015-0829>

Universidade Federal de São Carlos

■ ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO

<https://orcid.org/0000-0003-1478-411X>

Universidade Federal de São Carlos

## RESUMO

Analisam-se, na perspectiva de licenciandos, professores iniciantes e experientes, as contribuições para a aprendizagem da docência provocadas pelo intercâmbio entre esses sujeitos, em um espaço virtual, sobre as dificuldades e os dilemas enfrentados na docência. O caminho da pesquisa foi sendo delineado no decorrer da proposta formativa. As narrativas escritas pelos envolvidos, ao término dessa formação on-line, foram a principal fonte de dados para este estudo. Ao agregar as diversidades geracionais de estudantes e professores, em diferentes fases da carreira, esse espaço on-line permitiu a reflexão sobre os tempos: antes e agora, o estágio e a experiência docente; sobre os espaços de ação de diferentes atores e sua práxis transformadora, especialmente de si mesmos. Nos movimentos de construção da identidade como docentes, a diversidade de experiências, de conhecimentos, de posicionamentos funcionou como “oxigênio novo” nos processos de aprendizagem da docência.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Aprendizagem da docência. Comunidade de aprendizagem on-line.

## ABSTRACT

### TEACHING LEARNING IN AN ONLINE LEARNING COMMUNITY: CONTRIBUTIONS FROM ReAD

From the perspective of graduates, beginning and experienced teachers, the contributions to the teaching learning provoked by the online exchange of these subjects are analyzed in a virtual space concerning the dilemmas faced in teaching and the difficulties encountered.

The research path was outlined during the training proposal. The narratives written by those involved at the end of the online training was the main source of data in this study. By adding the generational diversities of students and teachers in different phases of their careers, this online space allowed the reflection about the time: then and now; the internship and teaching experience; about the spaces of action of different actors and their transforming praxis, especially of themselves. In the identity-building movements as teachers, the diversity of experiences, knowledge, and attitude functioned as a new motivation in the learning processes of teaching.

**Keywords:** Teacher Education. Teaching learning. Online learning community.

## RESUMEN

### APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE ONLINE: CONTRIBUCIONES DE LA ReAD

Se analiza, en la perspectiva de licenciandos, profesores principiantes y experimentados, las contribuciones para el aprendizaje de la docencia provocada por el intercambio de esos sujetos en un espacio virtual sobre dilemas y dificultades de la docencia. El camino de la investigación fue delineado paralelo a la intervención formativa. Las narrativas escritas por los involucrados al término de la formación online, fue la principal fuente de datos para este estudio. Al agregar las diversidades generacionales de estudiantes y profesores en diferentes fases de la carrera, ese espacio online permitió la reflexión sobre los tiempos: antes y ahora; la práctica y la experiencia docente; sobre los espacios de acción de diferentes actores y su praxis transformadora, especialmente, de sí mismos. En los movimientos de construcción de la identidad como docentes, la diversidad de experiencias, de conocimientos, de posicionamientos funcionó como “oxígeno nuevo” en los procesos de aprendizaje de la docencia.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Aprendizaje de la docencia. Comunidad de aprendizaje online.

## Introdução

Esta investigação é oriunda de uma pesquisa-intervenção,<sup>1</sup> que conta com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e busca analisar as contribuições para a aprendizagem da docência provocadas pelo intercâmbio on-line, por meio de um diálogo intergeracional em um espaço virtual denominado Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD). Criada no âmbito da pesquisa colaborativa, a ReAD constituiu-se em uma comunidade de aprendizagem on-line, desenvolvida em um ambiente virtual por meio de módulos temáticos e alocada no servidor de uma instituição pública de ensino superior. Permite a certificação dos participantes, pois foi cadastrada nos sistemas da universidade como atividade de extensão universitária. A ReAD visa favorecer a troca e a interação entre os participantes e discutir questões relacionadas à profissionalização docente, à construção de práticas e ao enfrentamento de dificuldades vivenciadas no início da docência. Seu público-alvo é constituído por professores(as) experientes (com mais de dez anos de experiência), professores iniciantes (com até cinco anos de experiência) que, preferencialmente, atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e licenciandos(as) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia presencial e a distância da referida instituição de ensino superior.

Neste artigo, analisamos, na perspectiva de licenciandos, professores iniciantes e experientes, as contribuições para a aprendizagem da docência, provocadas pelo intercâmbio on-line entre esses sujeitos sobre dilemas e impasses enfrentados na docência e as dificuldades encontradas.

<sup>1</sup> Esta pesquisa-intervenção foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da instituição de ensino superior à qual ela se vincula. CAAE: 2 56155516.9.0000.550.

## Aprendendo a ser professor(a)

A atuação docente exige um processo de desenvolvimento profissional contínuo, é influenciada pela história de vida pessoal e profissional do sujeito, e marcada por processos formativos formais e informais, visto que o professor não é apenas um aplicador de estratégias e instruções, e a aquisição e a construção de seus conhecimentos não ocorrem por adição nem substituição.

Ainda na década de 1990, Nóvoa (1995, p. 25) já asseverava que a formação docente não pode se assentar na acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas necessita de um trabalho de “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. O autor conclui que “por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

As situações vividas na prática docente não são apenas instrumentais, elas exigem decisões diante de um espaço complexo, incerto, singular e permeado por conflitos de valores. Portanto, muitas das situações cotidianas possuem características singulares e exigem respostas únicas. Nesse contexto, aprender a ser professor e a ensinar exige a aquisição de conhecimentos e habilidades diferentes, pois são processos que, embora se articulem, possuem características próprias. Tancredi (2009, p. 16) pontua a distinção entre aprender a ensinar e aprender a ser professor:

Aprender a ensinar envolve adquirir conhecimentos profissionais relacionados ao nível de ensino e às disciplinas/componentes curriculares pelos quais um professor se responsabiliza. Tornar-se professor é mais do que isso, pois envolve assumir as responsabilidades que emergem da prática profissional numa determinada instituição educativa, ou seja, comprometer-se com uma escola e seu contexto. Ser professor não cessa quando as aulas terminam; exige participação na escola e colaboração com os pares, exige assumir uma atitude proativa fren-

te aos estudantes, às diferentes classes em que atua, aos projetos pedagógicos das escolas. Um professor não pode ser passivo e se acomodar à realidade existente; precisa envolver-se na proposição de caminhos que levem à superação das possíveis dificuldades que alunos, professores e escolas enfrentam cotidianamente.

Assim, ser professor, além de saber ensinar, implica em assumir responsabilidades em uma determinada situação e comprometer-se com a escola e seu contexto. Aprender a ser professor e a ensinar envolve processos que ocorrem ao longo da vida, marcados por diferentes fases da carreira que requerem necessidades formativas próprias. Ademais, as características específicas ao contexto de trabalho também demandam diferentes necessidades formativas.

Estudos sobre o ciclo de vida do professor (HUBERMAN, 1995; HARGREAVES, 2005) asseveram que a carreira docente pode ser categorizada em fases e evidenciam que um professor iniciante, por exemplo, tem práticas e necessidades formativas distintas de um experiente. Contudo, compreendemos que não há uniformidade nessa categorização, afinal:

[...] as carreiras e vidas dos professores variam entre diferentes tipos de professores e em diferentes culturas e épocas. [...] Ao longo de suas carreiras, professores carregam consigo significados e metas que definem e são derivadas de sua geração – metas que impulsionam seus propósitos e que podem gerar nostalgia no final da carreira. (HARGREAVES, 2005, p. 967-968, tradução nossa)

Assim, para Hargreaves (2005), um jovem professor iniciante hoje, por exemplo, não necessariamente terá os mesmos propósitos e significados que um iniciante tinha há 20 anos. Para o autor, os professores não podem ser definidos apenas pela faixa etária ou pela etapa em que estão na carreira docente, mas também são delineados pela geração à qual pertencem. Tomamos emprestada a palavra

“geração”, empregada por Hargreaves (2005) para imprimir um novo sentido. Na ReAD, o diálogo intergeracional envolve diversidades como tempo de inserção na docência, idade, experiências de escolarização e docência etc.

Embora existam regularidades nas diferentes fases da carreira, não há padronização – este é um dos aspectos da docência que “torna o ser professor um desafio e o investimento em sua formação, de alta complexidade” (TANCREDI, 2009, p. 46).

Propor aos professores formações que atendam as características específicas de cada fase da carreira e dos contextos de atuação é fundamental para propiciar o desenvolvimento profissional docente, pois pode possibilitar que o professor se envolva em processos reflexivos mais específicos e, assim, analise sua prática e articule conhecimentos teóricos aos seus cenários de atuação. No entanto, isso não significa propor momentos formativos segregados.

Temos como pressuposto que a interação entre professores em diferentes etapas da carreira e licenciandos pode promover a reflexão sobre a própria formação e a prática docente, levando em consideração os contextos profissionais.

Trazemos, ainda, para este trabalho os cinco princípios que envolvem a aprendizagem docente indicados por Shulman (2004): atividade, reflexão, colaboração, paixão e cultura de comunidade.

A aprendizagem docente efetivamente acontece quando o professor se coloca como um sujeito ativo, que experimenta, questiona, dialoga, ou seja, é fundamental que o professor seja um investigador ativo de seu ensino. Porém, o ser ativo precisa estar conectado com a reflexão, e o professor não irá aprender apenas fazendo, mas também pensando sobre o que faz. De acordo com Shulman (2004), é difícil, sozinho, colocar-se em atividade e refletir

sobre um fenômeno. Por isso o autor faz destaque para a colaboração, com a qual os professores aprendem juntos. Ou seja, é preciso deixar o individualismo que marca a profissão docente, “olhar” para o outro, aprender com ele e, juntos, construir formas de lidar com as demandas da prática. Além disso, o autor assinala que a aprendizagem não é apenas intelectual, ela envolve emoção e afetividade. Com efeito, a paixão pelo material, o comprometimento emocional com as ideias, os processos e as atividades; e a percepção de que o trabalho desenvolvido conecta o presente com futuras metas são elementos intrínsecos à aprendizagem da docência.

Esses quatro primeiros aspectos mencionados – atividade, reflexão, colaboração e paixão – podem ser fortalecidos por uma cultura de comunidade que valorize as experiências e crie oportunidades de aprendizagem. Essa cultura de comunidade incentivada na ReAD pressupõe o engajamento em diferentes tipos de diálogo, instrução entre os pares e trabalho coletivo, elementos que permitem transmitir e compartilhar conhecimentos e analisar a prática escolar, verificando o que aconteceu quando os erros ocorreram, quando surgiram problemas, quando aparecem surpresas etc.

Tendo em vista as especificidades do início da carreira docente, inferimos que nesse período o apoio ao professor iniciante é imprescindível. Huberman (1995), Marcelo e Vaillant (2009) e Veenman (1988), dentre outros autores, destacam que os primeiros anos da carreira são circunscritos por conflitos, dificuldades, desafios, dúvidas, solidão e intensas aprendizagens. Marcelo e Vaillant (2009) assinalam que o início da docência é um período no qual o professor, ao mesmo tempo em que ensina, continua a aprender a ensinar, e, via de regra, os iniciantes têm as mesmas responsabilidades que os professores experientes. Além disso, há

casos em que o professor iniciante está também começando sua vida adulta, o que implica em ter novas responsabilidades. Essa pode ser uma época marcada por tensões, dificuldades e dilemas. Outra complexidade, referente ao contexto brasileiro, é o fato de que, muitas vezes, os professores iniciantes não possuem um local (escola e/ou turma) definido de trabalho, “assumindo aulas e classes sem tempo para desenvolver o preparo adequado e sem, muitas vezes, terem conhecimento dos assuntos (mesmo disciplinas) que ‘devem’ desenvolver” (TANCREDI, 2009, p. 45). Muitos ainda assumem aulas em contextos precários e não contam com apoio da escola.

Nesta discussão também é preciso ampliar a noção de iniciante e ponderar que professores iniciantes podem ser aqueles:

que em determinado tempo e por diferentes circunstâncias assumem responsabilidades de ensino de alguma forma diferentes daquelas que vinham desempenhando. Ou seja, não são iniciantes apenas aqueles professores que têm menos de 5 anos de magistério, mas também os que começam a lecionar em níveis de ensino, séries, classes ou componentes curriculares diferentes daqueles em que estavam anteriormente e têm menos de 5 anos de experiência nessas novas situações/contextos. (TANCREDI, 2009, p. 43)

Entretanto, a literatura da área de formação de professores, apesar de não indicar um consenso sobre o tempo de duração do início da docência, assinala que os primeiros anos do exercício profissional são os mais difíceis.

Tendo em vista o cenário apresentado, consideramos que a parceria entre professores, em diferentes fases da carreira, é positiva e beneficia todos os envolvidos. As relações estabelecidas entre esses profissionais podem ser um caminho para impelir o desenvolvimento profissional docente e ampliar os conhecimentos, as habilidades e as disposições necessárias para ser professor e aprender a

ensinar. Nessas relações, inserimos também o futuro professor e compreendemos que:

é função da formação inicial proporcionar a aquisição de determinados conhecimentos que possibilitam o docente saber agir diante das situações complexas de ensino compreendendo a diversidade de necessidades e de condicionantes da educação. É importante enfatizar que fazer essa afirmação não significa considerar que ao terminar a formação inicial o docente estará pronto, que terá todas as habilidades, competências e saberes necessários para concretizar um ensino eficaz. (SOUZA, 2012, p. 38)

Há diversas maneiras de possibilitar a interação do futuro professor com o professor em exercício, considerando que há diversos objetivos a serem alcançados com essa interação. Uma dessas maneiras é possibilitar a construção de grupos que tenham como objetivo favorecer aprendizagens oriundas do olhar para a própria trajetória e para a própria prática, bem como para a trajetória e para a prática do outro (SOUZA, 2012). Além disso, as interações estabelecidas nesses grupos podem se configurar como uma fonte de apoio para enfrentar os desafios e as dificuldades da docência, em especial na etapa de transição de aluno para professor – formação inicial – e no início da carreira.

Ressaltamos que essas relações não implicam supervalorização de uma perspectiva em detrimento da outra; pelo contrário, implica que cada participante irá apresentar saberes e experiências relativos a sua formação e trajetória profissional. Além disso, os professores experientes também enfrentam dificuldades e podem sentir angústias e frustrações.

A aprendizagem pode ocorrer em todos os agrupamentos – licenciandos, professores iniciantes e experientes. Por exemplo, os professores experientes podem apresentar um repertório complexo de conhecimentos e experiências sobre os desafios da atuação docente e sobre a forma de lidar com eles, podem

expor saberes específicos da experiência e mostrar o que é possível ou não concretizar na prática escolar; podem, ainda, criar representações mais complexas diante de um fenômeno escolar e visões alternativas para a análise dele. O professor iniciante e o licenciando podem apresentar ao grupo saberes específicos, baseados nas teorias aprendidas na formação inicial ou relativos às vivências dos estágios, ao início da prática profissional e à própria conexão entre ambos (SOUZA; OLIVEIRA, 2014). Ademais, concordamos com Martins e Anunciato (2018, p. 8), ao pontuarem que, entre futuros professores e iniciantes, “há uma aproximação temporal, já que uns estão prestes à inserção profissional e outros estão, no máximo, a três anos na docência; portanto, próximos do tempo de estudantes”.

A ReAD é desenvolvida considerando essas premissas e por isso tem como público-alvo professores experientes e iniciantes que, preferencialmente, atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e licenciandos do curso de Pedagogia.

## A Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)

A ReAD é um espaço on-line de constituição de um diálogo que envolve futuros professores e professores em diferentes fases da carreira. Esse espaço virtual preconiza uma proposta de formação que valoriza o professor como protagonista de sua aprendizagem e se centra na flexibilidade espaço-temporal. Cientes da complexidade de implementação dessa flexibilidade e de que pode haver certa parcela de rigidez nesta proposta investigada, corroboramos a afirmação de Mill (2014, p. 107), ao pontuar que:

a maior flexibilidade temporal e espacial possibilita maior flexibilidade pedagógica e curri-

cular, o que está na base de uma formação personalizada, capaz de atender às condições de cada educando: seus interesses, seus estilos de aprendizagem, suas necessidades particulares, seus horários e lugares de estudo, etc.

A ReAD começou a ser desenvolvida no ano de 2016, por meio de módulos, objetivando que os participantes, professores experientes, iniciantes e licenciandos, fomentassem o seu profissionalismo através da sua participação em grupos colaborativos de aprendizagem on-line. Considerando os resultados positivos da atividade de extensão no referido ano, ela foi reofertada no segundo semestre de 2017 e ao longo de 2018, e neste último ano acrescentaram-se novos módulos.

Coube aos formadores da universidade, tendo em vista a pesquisa, mapear as demandas formativas desses profissionais<sup>2</sup> e estabelecer em conjunto com alguns professores experientes, em 2016, e com estudantes da pós-graduação, em 2017 e 2018, os passos a serem seguidos para que a formação proposta fosse realizada com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos participantes ReAD.

No ano de 2016, os professores experientes foram convidados por duas doutorandas de um programa de pós-graduação da instituição de ensino superior. O convite foi feito para 20 professores com mais de 10 anos de experiência, considerados professores que apresentam boas práticas e se tornaram referências nas instituições de ensino em que atuam. Dentre os 20 convidados, 16 manifestaram interesse e disponibilidade em participar. Nesse ano foi desenvolvido um trabalho em conjunto entre

2 Essas demandas formativas foram mapeadas, considerando as experiências do grupo proponente com a formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de formação inicial e continuada nas modalidades presencial e a distância. Ademais, no ano de 2016, os professores experientes participantes da ReAD apresentaram, segundo suas perspectivas, as demandas formativas para docentes iniciantes.

a equipe da ReAD e os professores experientes, visando ao planejamento do conteúdo e das atividades que seriam realizadas na extensão. Para os outros perfis de participantes – licenciandos e professores iniciantes – foi aberta uma chamada para inscrição e disponibilizadas 40 vagas para cada um dos perfis. Foram feitas 900 solicitações de inscrição. Realizada a triagem dos interessados, verificamos que 21 licenciandos e 36 professores iniciantes atendiam aos critérios estabelecidos pela equipe.<sup>3</sup> Assim, a ReAD em 2016 foi ofertada para 71 participantes. Os módulos componentes da ReAD nesse ano, reofertados em 2017 e no início de 2018 foram: 1. letramento digital: conhecendo as bases da ReAD e seus participantes; 2. reflexões sobre o início da docência e a escolha da profissão; 3. planejamento e avaliação: analisando um caso de ensino e planejando; 4. reflexões sobre currículo, diversidade e inclusão.

No segundo semestre de 2017, os módulos 1, 2 e 3 foram reofertados. Novamente, os professores experientes foram convidados por doutorandos do referido programa. Os critérios de seleção foram os mesmos do ano anterior. Dezoito professores com experiência de 10 a 30 anos aceitaram participar da ReAD em

3 Para os licenciandos, os critérios foram: a) ser estudante regularmente matriculado em um dos dois cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar (presencial ou a distância); b) ser estudante regularmente matriculado em outra Instituição de Ensino Superior; c) estar nos dois últimos anos da graduação; d) ter realizado estágio supervisionado de docência; e) ter disponibilidade de tempo (mínimo de quatro horas semanais); f) ter conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na *web*; e g) ter acesso à Internet.

Para os professores iniciantes, eis os critérios: a) ser egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar (presencial ou a distância) ou de outras Instituições de Ensino Superior; b) atuar em 2016 como professor(a) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas (municipais ou estaduais); c) ter até três anos de experiência docente ou, em caso de vagas excedentes, até cinco anos de experiência; d) ter disponibilidade de tempo (mínimo de quatro horas semanais); e) Ter conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na *web*; f) Ter acesso à Internet.

2017. Nesse ano, divulgamos por e-mail e redes sociais o convite para licenciandos e professores iniciantes integrarem a ReAD. Novamente, foi realizada a triagem dos interessados, considerando os mesmos critérios utilizados no ano anterior, e foram inscritos 19 licenciandos e 19 professores iniciantes, com experiência entre 1 e 5 anos. Desse modo, no ano de 2017, a ReAD foi ofertada para 56 participantes.

No início de 2018, o módulo 4 foi ofertado para os participantes dos módulos anteriores e demais interessados, com convite divulgado por e-mail e redes sociais. A partir dos critérios utilizados nos anos anteriores, realizou-se a triagem dos interessados e foram inscritos 57 professores experientes, 36 docentes iniciantes e 31 licenciandos. Após essa oferta, outros módulos foram desenvolvidos e englobam as seguintes áreas temáticas: Ensino de História e Geografia, Ensino de Matemática e Raciocínio Computacional.

Em todas as ofertas, os participantes foram acompanhados pela equipe de formação, composta por pesquisadores (professoras da universidade proponente e professores de outras universidades) e tutores (estudantes de pós-graduação) e organizada de acordo com os módulos.

A ReAD propõe uma forma de comunicação assíncrona, por meio de fóruns temáticos on-line e a possibilidade de interação de conhecimentos, aprendizagens, experiências, dilemas, dúvidas, curiosidades etc. entre os participantes do grupo. O fórum de discussão pode se configurar como um instrumento que potencializa o diálogo, pois oportuniza a formulação de respostas de maneira coerente e reflexiva, isto é, possibilita aos participantes pensar, analisar e refletir sobre os comentários dos outros, buscar outras fontes de análise e, dessa maneira, construir o próprio comentário de forma elaborada e aprofundada. Além disso, é fundamental que essa interação seja

estimulada tanto pelo enunciado da atividade que indique a importância do diálogo quanto pela condução do professor-tutor, propondo novas questões, incentivando a participação e oferecendo *feedbacks*.

Contudo, a adaptação dos participantes em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) pode não ser um processo fácil. Onrubia, Colomina e Engel (2010) pontuam que a interação social e o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao grupo são essenciais para a ocorrência de processos de aprendizagem colaborativos. A comunicação baseada em ferramentas assíncronas pode dificultar a interação e o crescimento do pertencimento ao AVA, uma vez que carece de pistas sociais, como contato visual, tom de voz, gestos, silêncio, dentre outras. Segundo Onrubia, Colomina e Engel (2010, p. 219), a comunicação assíncrona pode ocasionar “certa sensação de solidão nas pessoas e diminuir sua capacidade de estabelecer relações interpessoais, dificultando a formação do diálogo aberto que apoie e promova a troca crítica e construtiva de ideias”.

O desenvolvimento de uma rica interação on-line, objetivo da ReAD, demanda presença social, cognitiva e de ensino (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001). De acordo com os autores, essas três dimensões são imprescindíveis para a constituição de uma comunidade de inquirição. A presença social implica na construção de um ambiente que propicie confiança, comunicação aberta e coesão do grupo; e na capacidade de identificação dos envolvidos com o grupo e seus propósitos. A presença cognitiva envolve a capacidade dos participantes para produzir e confirmar significados por meio de processos reflexivos. A presença de ensino está associada ao *design*, à facilitação e à direção de uma comunidade de investigação, e sua função é unificar as outras duas dimensões.



Essas premissas evidenciam o desafio de constituir ricas interações em um espaço on-line e, no caso desta investigação, interações que envolvem sujeitos em diferentes etapas da carreira docente. Contudo, é um desafio possível de ser vencido. Com esse objetivo, ao longo dos módulos, foram propostas atividades individuais no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Moodle: leituras, elaboração de narrativas escritas e de plano de ensino e atividades coletivas em fóruns de discussão. Para as atividades individuais – narrativas escritas e plano de ensino – utilizamos a ferramenta “tarefa”, e foi orientado o uso de um editor de texto e indicados aspectos temáticos a serem abordados nas narrativas, como: memórias da escolarização ou relatos de prática de professores, relatos dos desafios enfrentados no início da docência, análise do processo formativo

percorrido na ReAD etc. No caso dos fóruns de discussão, tomamos os depoimentos<sup>4</sup> dos participantes como narrativas compartilhadas que revelam suas experiências e perspectivas futuras. A produção de narrativas como dispositivo de formação pode potencializar as aprendizagens experienciais, e sua socialização e a discussão em grupo possibilitam a retomada das lembranças de outro ponto de vista, gerando novas compreensões no coletivo.

A organização dos participantes para realizar as atividades coletivas foi feita com o objetivo de garantir a diversidade nos grupos, para que ocorresse o diálogo intergeracional. Assim, em todos os grupos havia representantes dos três perfis de cursistas. O quadro 1 apresenta as atividades dos quatro módulos ofertados em 2016 e reofertados em 2017 e no início de 2018.

**Quadro 1:** Atividades da ReAD realizadas no AVA

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
<p>Edição de Perfil.</p> <p>Apresentação aos colegas.</p> <p>Apresentação dos objetivos da ReAD e diálogo sobre.</p>	<p>Narrativa individual sobre o início da docência.</p> <p>Leituras e discussão em fórum sobre o início da docência.</p> <p>Discussão em fórum sobre a escolha da profissão.</p>	<p>Leituras e vídeos sobre planejamento e avaliação e discussão em fórum de caso de ensino e leituras.</p> <p>Elaboração individual de Plano Semanal de Ensino.</p> <p>Discussão em fórum sobre o Plano Semanal.</p>	<p>Discussão em fórum sobre Diferenças – análise de caso de ensino.</p> <p>Leitura e discussão em fórum sobre Currículo e Diversidade.</p> <p>Leituras sobre Inclusão Escolar.</p> <p>Elaboração individual de um Plano de Aula inclusivo.</p> <p>Narrativa reflexiva sobre o processo formativo.</p>

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

## O caminho metodológico desta pesquisa

A pesquisa envolvendo uma intervenção possui desdobramentos que podem favorecer mudanças nos contextos de atuação dos participantes. De acordo com Mizukami (2010), nesses

estudos podem ser analisados os processos de aprendizagem profissional da docência; a avaliação de planejamentos de ensino e sua implementação; os desdobramentos da partici-

<sup>4</sup> Utilizamos o termo “depoimento” para referir-nos a um trecho de uma narrativa dos participantes da pesquisa.

pação de professores nas atividades e nos programas propostos; a identificação de variáveis contextuais que contribuem para a eficácia do desenvolvimento profissional docente on-line ou a dificultam; e as possibilidades dessas iniciativas melhorarem as práticas educacionais.

No nosso estudo, o caminho da pesquisa foi sendo delineado sempre paralelamente à proposta formativa. Assim, uma síntese dos processos vivenciados, como as narrativas escritas pelos envolvidos ao término da formação on-line, foi a principal fonte de dados para este estudo. Nessas narrativas, solicitamos que os participantes retomassem suas expectativas iniciais diante da participação na ReAD, analisassem suas aprendizagens e os desafios enfrentados na formação e relatassem o que a ReAD significou para eles como processo formativo. Portanto, partimos de uma abordagem qualitativa de pesquisa que possibilita compreender, a partir de um acompanhamento próximo dos envolvidos, o conhecimento produzido nessa rede, configurando-se como um estudo exploratório descritivo-analítico. As narrativas escritas são ferramentas importantes para investigar as compreensões acerca de experiências, contextos escolares, relações pedagógicas etc. (CONNELLY; CLANDININ, 2006; NÓVOA; FINGER, 2010; OLIVEIRA; GAMA, 2014).

A análise das narrativas foi realizada na perspectiva da análise de prosa proposta por André (1983) e definida como:

uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam freqüentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação. (ANDRÉ, 1983, p. 57)

Este estudo é marcado pela não existência de uma hipótese fechada e consolidada antes

de começar a pesquisa. Com efeito, a análise de dados foi realizada por meio da focalização progressiva, ao invés de um delineamento preestabelecido e fixo, buscando uma representação aproximada da realidade.

## Dados, análises e discussões

As narrativas dos licenciandos, dos professores iniciantes e dos experientes, participantes da ReAD, evidenciam os seguintes elementos referentes ao processo formativo: i) aprendizagens e contribuições da ReAD; ii) dificuldades enfrentadas ao longo da formação; e iii) estratégias da ReAD e suas potencialidades. Neste texto, os participantes são identificados pela primeira sílaba de seus nomes seguidos de Li, para licenciando; PI, para professor iniciante; e PE, para professor experiente.

## Aprendizagens e contribuições da ReAD

Uma das contribuições da ReAD, na perspectiva dos participantes, refere-se aos diálogos que ocorreram nos fóruns sobre o **início da docência**. As narrativas dos licenciandos e dos professores iniciantes evidenciam que o diálogo intergeracional lhes possibilitou perceber que outros docentes também se sentiram angustiados, passaram por dificuldades e enfrentaram desafios nos primeiros anos da docência. Os trechos das narrativas ou depoimentos dos participantes, apresentados a seguir, ilustram essa contribuição:

[...] pude observar que todos os professores passam pelas mesmas dificuldades no início da carreira, têm as mesmas inseguranças e medos e também se sentem sozinhos quando têm alguma dúvida no ambiente escolar. Além disso, todos têm algumas expectativas de início de carreira que nem sempre podem ser supridas pela unidade escolar, seja por falta de recursos, seja por falta de vontade da direção e dos de-

mais colegas e até mesmo algumas ideias que não condizem com a realidade da escola. (Ca., PI, narrativa 2017)

No início do curso eu estava muito angustiada por estar me sentindo deslocada em um mundo novo de alfabetizar. Ficava pensando e perdendo horas de sono refletindo se realmente eu daria conta de tudo, a princípio pensava que as dúvidas e inseguranças eram só minhas, pois iniciei a carreira recentemente, mas com o decorrer do curso vi que não sou a única e que é normal sentir uma insegurança com o novo. Percebi que podemos sempre passar por esta fase de transição, sempre que trocamos de escola, de turma, de função, etc. As dúvidas podem surgir e vários questionamentos aparecem em nossa mente e isto é naturalmente normal, pois a maioria dos professores passa por isto. (An., PI, narrativa 2017)

[...] percebo o quanto foi significativo perceber que apesar da aparente solidão enfrentada no dia a dia na instituição escolar não estamos sozinhos, todos os professores com maior ou menor ênfase enfrentam/enfrentaram os mesmos medos e anseios. É fantástico poder ler que são sentimentos compartilhados e que não significa ineficiência na profissão, somente que a insegurança e o receio sobre estar fazendo certo ou errado faz parte do universo humano. (Pa., PI, narrativa 2017)

Esses participantes narram as angústias no início da docência, vastamente descritas pela literatura, e sinalizam positivamente para a iniciativa da ReAD de promover o diálogo entre futuros professores e professores em diferentes fases da carreira, o que pode auxiliá-los a superar as dificuldades vividas como iniciantes na carreira docente.

No depoimento de An. ainda observamos que é importante conhecer experiências de superação das dificuldades iniciais, para desenvolver a consciência do próprio desenvolvimento profissional como um contínuo de aprendizagens. Para a professora iniciante, experienciar o início de carreira em meio a um diálogo que envolve licenciandos e docen-

tes, em diferentes etapas da carreira, além de possibilitar uma reflexão coletiva, mostra que “com o passar do tempo houve superação e mudança de postura e também de visão sobre as ações”.

Com relação aos professores experientes, identificamos que os diálogos sobre a vivência no início da docência revelaram a importância de oferecer apoio ao iniciante.

[...] refleti sobre a importância do acompanhamento e da formação do professor ingressante. Acredito que pensar sobre o início da docência deva ser uma preocupação de todos que estão envolvidos no processo educativo, visto que a formação inicial, na maioria das vezes, não dá conta da sala de aula concreta. (Me., PE, narrativa 2017)

Acredito que o aspecto que mais agregou à minha prática, mas que nem estava nas minhas expectativas iniciais, foi em refletir sobre as professoras que estão em início de docência. Relembrar o meu início e ler as reflexões dos colegas trouxe à consciência a importância dessas professoras terem um apoio especial no sentido de orientá-las e acolhê-las na nossa escola. (Jo., PE, narrativa 2017)

[...] o curso representou uma oportunidade de refletir sobre a importância do trabalho de acolhida ao professor que chega. Me fez pensar como professora, como coordenadora, como servidora estadual. Deveria fazer parte da cultura escolar integrar estes professores em sua nova comunidade escolar desde o dia da atribuição, no planejamento, e em cada dia letivo, como princípio de uma gestão democrática. (Ro., PE, narrativa 2017)

Esse curso me deixou feliz em muitos tópicos, mas o que gostaria de comentar e felicitar a todos, foi a questão desse “olhar carinhoso” com os professores iniciantes, quisera eu ter tido essa oportunidade em meu início de carreira, algumas “pérolas” seriam bem melhor solucionadas. (Adri., PE, narrativa 2017)

Os elementos comuns ao início da docência revelados nos diálogos on-line propiciaram a aproximação entre os participantes de dife-

rentes etapas da carreira. Isso pode favorecer a iniciação dos licenciandos e iniciantes na docência, pois eles podem perceber que as angústias, os medos, as dificuldades enfrentadas não são elementos que imobilizam, e é possível superar as situações adversas.

Estudos apresentados em Lima (2006) indicam aspectos que marcam o início da carreira e as dificuldades desse período. Dentre esses, destaca-se a solidão, que, muitas vezes, é reforçada pela falta de acolhimento pela escola ao professor iniciante. Por isso, o processo reflexivo no qual os experientes se envolveram na ReAD é de extrema importância, uma vez que pode propiciar uma mudança de olhar e de atitude em relação ao professor iniciante, concretizando o apoio tão aclamado pela literatura.

Ainda sobre os experientes, alguns se conscientizaram de seus saberes e de que podem auxiliar outros professores. Adri., PE relata, por exemplo, que foi gratificante compartilhar suas experiências com os participantes da ReAD. Em suas palavras: “É muito gratificante, poder estar ao lado de alguém (mesmo atrás de uma tela) e mostrar que ele não está sozinho e perceber que posso fazer a diferença para alguém” (Adri., PE, 2017).

Além disso, os professores experientes também relatam solidão e angústia e, em alguns casos, para eles foi importante perceber que outros colegas passaram por vivências semelhantes. Si., PE, por exemplo, sinalizou o quanto foi reconfortante “perceber que a maioria dos profissionais da educação passa por situações parecidas em início de carreira” (Si., PE, narrativa 2017).

Inferimos, então, que os encontros entre sujeitos que estão em fases profissionais distintas podem possibilitar a construção de um equilíbrio pessoal necessário no início da docência e em outros períodos da carreira.

Continuando essas análises, verificamos que o **apoio propiciado pelo diálogo** foi ou-

tra contribuição elencada pelos participantes. Gi., licencianda, por exemplo, narrou, em um fórum de discussão, sua angústia como estagiária, e uma professora experiente a acalmou, “dizendo que a situação que estava passando era comum e que minha postura, de querer mudar, já era um bom começo para tal”. De acordo com Gi., esse diálogo foi permeado pelo respeito mútuo: “Em nenhum momento me senti diminuída ou menos importante por ainda estar em formação. Pelo contrário, vi todas as minhas colocações sendo respeitadas, valorizadas e refletidas por esses profissionais também” (Gi., Li, narrativa 2017).

Le, licenciando, também evidencia o quanto o diálogo que engloba professores com mais anos de carreira foi importante para que mudasse a imagem de um docente cansado e desanimado com a profissão que ele havia construído sobre o docente experiente. Em seu depoimento, ele revela:

Essa interação com os demais profissionais possibilitou uma visão diferente da que tinha. Geralmente quando algum estudante vai à procura do seu primeiro estágio, por não ter muita experiência e não possuir uma visão mais ampla da vivência diária de um educador, encontra muitos professores, tanto os experientes quanto aqueles no início da carreira, já desanimados e descontentes com a profissão, e logo ouvimos a seguinte fala: “Você é tão inteligente. Não devia estar fazendo licenciatura e ainda mais Pedagogia. Devia fazer um curso de prestígio”, e eu digo: “Fazer o curso de Pedagogia, para mim, é algo de prestígio”. Muitos riem, porém eu não ligo e realmente sou feliz por estar na profissão em que sempre quis estar. Hoje, depois de realizar os primeiros módulos do curso ReAD, refleti muito a respeito dessa visão da maioria dos professores iniciantes e experientes que venho encontrando durante minha formação. Nem sempre eles possuem essa visão desanimada e desgastante que a experiência de anos de profissão proporcionou-lhes. Aqui no curso encontrei profissionais, muitos deles muito experientes,

que ainda possuem no seu interior o fervor, os mesmos entusiasmos, os mesmos medos e anseios dos profissionais iniciantes, e até mesmo daqueles que, assim como eu, ainda são estudantes. (Le., Li, narrativa 2017)

Além da visão de desprestígio social associada à carreira docente, os iniciantes, muitas vezes, têm que lidar com professores que internalizaram essas visões de desvalorização da própria profissão. Infelizmente, o cenário retratado no depoimento de Le é ainda comum em algumas escolas. Por isso, é fundamental fomentar oportunidades de interação, de diálogo sobre as trajetórias profissionais.

Ao analisar o intercâmbio on-line possibilitado pela ReAD, Gi, licencianda, coloca-se em uma posição de **investir em seu próprio desenvolvimento profissional**. Ela revela ter consciência de que o professor não irá “sair pronto e acabado” do curso de formação inicial, e isso exige uma aprendizagem contínua, bem como o apoio dos colegas:

Pude perceber que é possível tornar a nossa formação mais qualificada e fortalecida quando compartilhamos nossos anseios e dúvidas com o próximo; também quando procuramos ajudar o outro em suas demandas. [...] Acredito que necessitamos desse intercâmbio de ideias que nem sempre é possível nas disciplinas da grade curricular do curso. É preciso que busque ir além, que busquemos sempre mais para complementar a nossa formação. Acredito que somente as disciplinas e os estágios obrigatórios não dão conta de nos formar para atuar futuramente. [...] Tenho aprendido, e isso significa muito para mim, acerca da postura reflexiva que precisamos ter enquanto docentes. (Gi., Li, narrativa 2007)

A base de conhecimentos necessária à docência está em constante resignificação e reconstrução. Os conhecimentos do professor podem e devem ser ampliados, ajustados, revistos, tendo em vista as características dos diversos contextos de atuação e momentos da carreira. Outro ponto evidenciado é que a do-

cência demanda aprendizagem coletiva; contudo, também é necessário ter disposição para ir em busca de seu desenvolvimento profissional e mudar, ou seja, não é apenas o tempo de docência que propiciará a resignificação e a reconstrução dos conhecimentos. Conforme assevera Tancredi (2009, p. 47), dentre outros elementos, também é preciso ter disposição “para perceber a necessidade de mudar, para investir recursos em novas maneiras de ensinar e para empreender as mudanças que consideram necessárias. Essas disposições são construídas e reconstruídas com o passar do tempo”.

Verificamos que outros licenciandos olharam para o próprio curso de formação inicial, realizaram uma autocrítica e se colocaram em atividade (SHULMAN, 2004), para investir no próprio desenvolvimento profissional. Essa constatação ficou evidente quando eles relataram que tiveram dificuldades em realizar as atividades da ReAD do Módulo Planejamento e Avaliação. Em um primeiro momento, os participantes analisaram, em um fórum de discussão, um caso de ensino no qual uma professora relatava ter alterado seu Plano de Ensino e a condução de seus trabalhos em Língua Portuguesa e Matemática com os seus estudantes, a partir dos resultados evidenciados na avaliação diagnóstica. Em um segundo momento, foi solicitado que eles planejassem uma sequência de situações de ensino e aprendizagem, em Língua Portuguesa ou Matemática, para substituir a professora que solicitaria afastamento. Dando sequência ao módulo, os participantes dialogaram sobre as contribuições do ato de planejar e as dificuldades que um docente pode encontrar ao realizar essa ação.

Os trechos das narrativas apresentados a seguir evidenciam a postura de autocrítica dos licenciandos:

[na graduação] não tem uma disciplina em que possamos realizar as várias formas de planejamento escolar. Raramente elaboramos um pla-

no de aula, essa oportunidade nos foi dada no último semestre, por meio da disciplina de práticas de ensino e estágio docente na EJA [Educação de Jovens e Adultos]. Portanto, elaborar o planejamento para substituir a professora Vânia foi um desafio. (Gi., Li, narrativa 2017)

Uma atividade que constatei um pouco de dificuldade em realizar foi o plano semanal de ensino. Por mais que houvesse lido e estudado todo o relato da professora Vânia e de ter analisado e realizado o estudo de caso na atividade 3.1, não sei se consegui elaborar o plano proposto. [...] preciso ler/estudar mais o conteúdo. (Le., Li, narrativa 2017)

Algumas reflexões sobre o planejamento foram discutidas nos fóruns. Aponto apenas o que mais me chama a atenção no curso de licenciatura da [o nome da instituição foi omitido]: não há disciplina ou ênfase, com exceção da Didática, em sistematizar os processos de elaboração das aulas, tal como suas metodologias e, sobretudo, a avaliação. Esse último tópico é muito frágil e essa fragilidade se reflete nas escritas dos colegas, em qualquer lugar, falando sobre o que vão analisar para conhecer os erros e acertos de seus alunos, por vezes indo à famosa roda de conversa, e negligenciando o processo, ou por vezes indo aos certos e errados de alternativas que, num processo de gênese do conhecimento, podem ter diferentes interpretações. (Ev., Li, narrativa 2017)

Percebemos certa clareza dos licenciandos em identificar algumas lacunas que possuem, referentes aos conhecimentos necessários à docência, bem como algumas ações proativas em relação à sua aprendizagem e ao seu próprio desenvolvimento profissional. Nas narrativas, eles também relataram que se colocar em movimento para pensar sobre o que fazer nas aulas em substituição à professora gerou **aprendizagens sobre o ensinar** – particularmente sobre a ação de planejar os conteúdos específicos abordados nas aulas e os possíveis recursos didáticos a serem utilizados. Ainda sobre o aprender a ensinar, a licencianda Ca. relatou que percebeu que “é normal se ade-

quar a cada turma, experimentar, testar a melhor forma de aprendizagem para que alcancemos nossos objetivos”.

Esse tipo de aprendizagem – sobre o ensinar – também foi identificado em algumas professoras experientes, como a professora Be. Ela percebeu as potencialidades da articulação dessa área de conhecimento com outras: “Quanto ao desafio de se planejar um semanário embasado no plano de ensino proposto pela professora foi uma ação bastante reveladora, pois através dela pude perceber como minha área (arte) pode nortear diversas ações educativas pertinentes, unindo ludicidade ao conhecimento” (Be., PE, narrativa 2017).

Outras professoras experientes relataram que estudar sobre o ato de planejar e se colocar em uma situação de planejar uma sequência de atividades, considerando determinado contexto, foi importante para repensarem a própria prática. Assim observamos nos exemplos a seguir:

As leituras sobre planejamento me enriqueceram e estou tentando colocar algumas coisas em prática em meu planejamento semanal. (Si., PE, narrativa 2017)

[...] chamou atenção sobre a importância do planejar e avaliar nossas ações visando qualidade de ensino. (Ba., PE, narrativa 2017)

Verificamos o quanto foi importante para os participantes da ReAD olhar para a prática do outro, mesmo não sendo em tempo real, colocando-se em movimento para pensar sobre ela e indagar suas próprias práticas, possibilitando a mobilização de conhecimentos pedagógicos.

A análise das narrativas também revela **aprendizagens sobre o ser professor**. As experiências na ReAD levaram Gi. a aprender que:

[...] a docência se faz no coletivo e na troca, num diálogo aberto e honesto com os outros e com nós mesmos. [...] eu, particularmente, pude per-

ceber que é possível tornar a nossa formação mais qualificada e fortificada quando compartilhamos nossos anseios e dúvidas com o próximo; também quando procuramos ajudar o outro em suas demandas. (Gi., Li, narrativa 2017)

Ela continua sua análise, indicando:

Acredito que este é o primeiro passo para uma atividade profissional de qualidade e este curso me proporcionou isto: refletir. Refletir sobre mim mesma (quando penso a respeito dos temas nos módulos) e a respeito do outro (quando compartilho e comento exposições nos fóruns) (Gi., Li, narrativa 2017).

Esse exercício de rememorar, uma das estratégias do curso, também possibilitou aos participantes pensar e aprender sobre o ser professor. A licencianda Ce. enfatizou que, ao rememorar sua trajetória, se deparou com “fatos e acontecimentos que exigiram uma reflexão mais apurada, pois a formação na graduação transformou minha maneira de enxergar e analisar a realidade”. De modo semelhante, And., professora iniciante, pontuou que recordar sua trajetória lhe possibilitou reviver as escolhas que a fizeram se inserir na docência, e que isso foi “de fundamental importância para valorizar ainda mais a minha escolha por esta profissão tão especial de educador. O professor vive numa constante escolha diária, da qual todos os dias encara a escolha de fazer a diferença na vida de seus alunos” (And., PI, narrativa 2017).

Esse reviver a escolha da docência também esteve presente na narrativa de Be., professora experiente. Rememorar suas experiências possibilitou que se colocasse em atividade para compreender a sua constituição como professora:

Ao realizar as atividades propostas, sempre me emocionei ao mergulhar em memórias que estavam adormecidas, porém, que faziam todo o sentido para a construção de minha identidade enquanto educadora, como quando ao pensar sobre a escolha de minha profissão, que trouxe

à tona uma série de justificativas, tais quais o porquê de, mesmo reconhecendo as dificuldades que minha mãe, também professora, já esboçava, eu ter escolhido o caminho do magistério. [...] propiciado preciosos momentos de reflexão que se traduziram em autoconhecimento e construção de minha identidade enquanto profissional da educação. (Be., PE, 2017)

Para essas professoras, a ReAD se configurou como espaço para pensar a construção da identidade profissional docente – uma construção intersubjetiva, dinâmica e contínua, que perpassa as trajetórias pessoal e profissional (formação inicial, continuada etc.) e se vincula a determinado legado histórico e a uma construção coletiva do contexto de trabalho (MARCELO; VAILLANT, 2009). Assim, pensar sobre sua identidade implica interpretar-se (reconhecer-se) como um determinado tipo de pessoa, como, por exemplo, a licencianda Gi. reconheceu-se uma pessoa aberta para o diálogo e que busca ser reflexiva; ou a professora iniciante And. perceber-se uma pessoa que desenvolve um compromisso social com sua profissão.

Be. continua sua análise sobre sua identidade docente e revela reconhecer-se adequadamente e perceber a docência como categoria profissional: “Também pude compartilhar de experiências semelhantes a dos colegas que, juntos, fazemos parte de uma massa que compõe a estrutura de uma realidade que sofre diariamente embates e desafios das mais diversas naturezas e especificidades” (Be., PE, narrativa 2017). Gi. também prossegue sua análise e evidencia que percebe a importância do professor ser protagonista de sua trajetória e que, inerentes a isso, estão a possibilidade e o compromisso de fazer escolhas:

É de extrema importância termos essa postura de narradores, afinal de contas, somos colocados como autores (e autores de nossa própria história nesse processo). Precisamos ocupar esse lugar de autoria em nossa profissão, e jun-

to a ser autores, vem o compromisso de fazer escolhas. Aliás, fazer e refazer escolhas, pois afinal de contas, não acertamos sempre. A boniteza da nossa profissão está nisso, escolher. Escolher o melhor para nós e para o outro. (Gi., Li, narrativa 2017)

Considerando o depoimento de Gi., podemos fazer um paralelo com um dos resultados do estudo de Lima (2006), que indica que o fazer escolhas se configura como um elemento positivo no início da docência, um sentimento de “descoberta”, pois está presente a possibilidade de alterar, de alguma maneira, a situação conflituosa e, conseqüentemente, aflora a satisfação de ser protagonista de suas decisões e ações.

Os depoimentos aqui apresentados validam o exposto por Tancredi (2009): o tornar-se professor implica em assumir responsabilidades que emergem no exercício da docência, em comprometer-se com a instituição escolar e com seu contexto. Outro indício da busca por esse comprometimento pode ser percebido no depoimento de An., professora experiente, ao pontuar que muitas vezes o professor se esquece de olhar para o processo desenvolvido e pensar sobre ele, mas indica que a ReAD lhe possibilitou dar uma “pausa” em suas atividades cotidianas e voltar-se para “os detalhes, o caminho, a essência. Acabamos por valorizar apenas o resultado, o curso me fez refazer todo esse trajeto e pude compartilhar isso com o grupo, foi muito significativo” (An., PE, 2017).

## Dificuldades enfrentadas e estratégias bem-sucedidas na ReAD

Os participantes da ReAD também relataram as **dificuldades** enfrentadas para participar das interações on-line. O elemento dificultador elencado pela maioria dos participantes é a falta de tempo, representada na dificul-

dade em conciliar atividades da graduação ou da escola com a ReAD, com outras formações e com a vida pessoal. Considerando esse cenário, uma professora iniciante, Pa., pondera que, em sua perspectiva, a falta de tempo dos participantes pode prejudicar a interação entre eles: “Creio que a loucura do dia a dia tenha atrapalhado algumas atividades, pois ao não postarem mensagens nos fóruns não era possível as leituras em tempo hábil para que se fizesse comentários” (Pa., PI, narrativa 2017).

A ReAD foi desenvolvida por meio de atividades virtuais assíncronas, que são caracterizadas pela possibilidade de flexibilizar a organização do espaço e do tempo para estudos, e por isso demandam maior gerenciamento dos estudos e das interações por parte dos participantes.

A participação em um ambiente virtual de aprendizagem também exige o conhecimento técnico das ferramentas utilizadas. Algumas professoras experientes relataram dificuldades no uso de algumas ferramentas, principalmente no início da formação, uma vez que não conheciam especificamente o ambiente ou não tinham experiências prévias com nenhuma plataforma de aprendizagem on-line. Nas palavras de uma delas: “No início tive muita dificuldade em manusear a plataforma, por falta de intimidade com cursos on-line, achei difícil” (Si., PE, narrativa 2017). Para esses casos, o acompanhamento próximo da equipe de tutores, oferecendo apoio por meio de tutoriais de uso das ferramentas, por exemplo, é imprescindível.

Continuando a análise das dificuldades elencadas, verificamos que uma professora experiente destaca ter encontrado dificuldades com as características da interação on-line. Ela pontua que esse tipo de interação, principalmente a assíncrona, pode causar mal-entendidos, e sente falta de um contato face a face na interação com o outro:



Não me sinto muito à vontade comentando virtualmente ou lendo comentários sem que estejamos nos comunicando integralmente, com olhares, sorrisos e outras expressões não verbais. Muitas vezes podemos ser mal interpretados e, assim, isso me limita a respostas menos elaboradas, com menos argumentos, bem pontuais. Às vezes, o que parece uma mensagem de encorajamento, passa a ser entendido como uma chamada de atenção. Eu, pessoalmente, gosto de dar exemplos, contar da minha prática, comparar com a das pessoas presentes na turma e, principalmente ouvir o relato das práticas, bem como do anseio daqueles que ainda ocupam os bancos da academia, na graduação. (Ro., PE, narrativa 2017)

A professora Ro. mostra ter dificuldades em desenvolver um sentimento de pertencimento ao AVA. Seu depoimento evidencia o quanto é importante desenvolver a presença social, para lidar com as características emocionais da interação virtual por meio de textos e assim se projetar como uma pessoa real nesse meio. Segundo Onrubia, Colomina e Engel (2001), alguns estudos iniciais revelam que o grau de presença social pode ser um indicador do grau de satisfação do participante no AVA. Portanto, um alto grau de presença social pode propiciar maior engajamento nas interações.

Na ReAD, foram utilizadas algumas **estratégias** para compor a presença social, como: material de boas-vindas e de apresentação da proposta da ReAD, fórum de apresentação dos participantes, incluindo pesquisadoras e tutores; e para compartilhar suas expectativas para a ReAD: constante incentivo ao respeito nas interações, fóruns de compartilhamento das trajetórias de formação e de momentos do processo formativo da ReAD, e respostas rápidas às dúvidas (técnicas e de conteúdo) dos participantes.

O caso de Ro. mostra que esses expedientes podem não ser suficientes para todas as participantes, embora elas tenham enfatizado que o fato da ReAD ser desenvolvida on-line e contar

com a presença ativa de tutores, acompanhando as participantes com *feedbacks* construtivos e respeitosos e estimulando-as a participar, auxiliou na organização do tempo e minimizou as dificuldades encontradas. An. afirma: “já fiz vários cursos on-line e em nenhum encontrei um apoio desta forma, gostaria de fazer outros cursos assim, uma especialização seria maravilhosa” (An., PI, narrativa 2017). Mo. destaca como foi importante o contato próximo do tutor: “Quando deixei de fazer uma atividade por motivos de saúde recebi uma mensagem de uma tutora perguntando por que eu não tinha feito e se estava tudo bem. Colocando-se à disposição caso eu precisasse de ajuda. Fiquei muito feliz” (Mo., PE, narrativa 2017).

Na análise das narrativas, também foi possível identificar outras **estratégias da ReAD** que podem ter gerado aprendizagens e as contribuições pontuadas neste estudo e ter auxiliado no enfrentamento de algumas das dificuldades elencadas pelos participantes.

A produção de narrativas foi apontada pelos participantes como uma dessas estratégias que vieram em seu auxílio, pois, segundo eles, escrever narrativas propiciou o olhar para sua própria trajetória e oportunizou reviver as experiências e rever suas concepções e ações. Outras estratégias destacadas pelos participantes foram: a análise de um caso de ensino que exigiu a elaboração de um plano de unidade para substituir a professora personagem, e os materiais de estudo, como textos e vídeos.

Essas estratégias formativas, indicadas diretamente pelos participantes e/ou identificadas em suas narrativas, salientam a presença de ensino que buscou consolidar expedientes para possibilitar a comunicação entre os participantes e desencadear processos reflexivos sobre a própria trajetória profissional e a própria prática e, no caso dos licenciandos, consideramos o pensar uma prática futura. É importante elencar essas estratégias, pois elas

podem dar pistas para a consolidação de outros espaços de interação on-line.

Os dados aqui apresentados evidenciam mais um elemento a ser considerado nessa interação: o sentimento de presença. A equipe de formação da ReAD desenvolveu um trabalho considerando essas competências e esses elementos, que podem estimular a presença social e cognitiva no AVA.

## Conclusões

No que tange às aprendizagens e às contribuições da ReAD, um elemento que se destacou nos encontros on-line foi o diálogo intergeracional marcado pelo respeito mútuo e pela atitude de abertura e disponibilidade para aprender com o outro.

Dentre os temas analisados, a vivência sobre o início da docência foi um assunto recorrente nas narrativas. Quando os professores experientes se dispõem a lembrar, recontar e (re)viver as experiências iniciais da docência, cria-se um ambiente formativo para todos os envolvidos. Os professores experientes refletem sobre sua história, percebem a importância de oferecer apoio ao iniciante, e tomam consciência de seus saberes e de que eles podem auxiliar outros professores. Para docentes iniciantes e licenciandos(as), esse ambiente pode ser favorável à construção de algumas compreensões sobre a docência, como: a) sentir ansiedade e medo diante do novo é comum; b) toda ação docente é passível de críticas, exige lidar com desafios e enfrentar dificuldades; e c) não há um modelo de prática a ser seguido.

Nesses diálogos, os experientes revelam que também sentem solidão e angústia no exercício da docência. Mostrar algumas vulnerabilidades pode ajudar na ampliação do olhar dos recortes geracionais. Foi o caso, por exemplo, de um dos licenciandos que alterou a imagem de professor experiente construída

durante sua trajetória de vida pessoal e de formação, e aproximou-se da visão, mais humana e situada, do profissional que compartilha seus medos, mas mantém entusiasmo e compromisso com a educação. Essa visão mais humana e situada do profissional, atrelada ao compromisso social, também esteve presente quando os participantes se colocaram em atividade para pensar sobre sua própria identidade profissional docente.

Diante da necessidade de resolver um problema – planejar uma sequência de atividades para substituir uma professora –, os participantes da ReAD demonstraram que buscam investir no próprio desenvolvimento profissional, percebendo lacunas em sua formação inicial, como no caso dos licenciandos, e colocando-se em atividade para analisar a própria prática, como foi o caso dos experientes.

As narrativas também anunciam as dificuldades enfrentadas pelos participantes, como envolver-se nas interações on-line, a saber: a) falta de tempo, que pode prejudicar a participação dos envolvidos na rede; b) impasses próprios da ação de escrever; c) problemas com as características da comunicação on-line; d) contratempos quanto ao uso das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem. Esses embaraços demandaram o acompanhamento dos tutores e, em alguns casos, o trabalho foi bem-sucedido e os participantes elogiaram. A falta de tempo é uma dificuldade do ambiente externo; contudo, parece que precisa ser analisada mais atentamente em futuras pesquisas, uma vez que tem sido uma ocorrência em outros projetos de pesquisa e extensão que desenvolvemos.

Em contrapartida, identificamos estratégias da ReAD que podem ter propiciado as contribuições das interações elencadas nesta investigação e auxiliado no enfrentamento de algumas das dificuldades pontuadas: a) a produção de narrativas escritas; b) as trocas de

experiências com outros profissionais em diferentes fases da carreira; c) o espaço on-line, que possibilita flexibilidade na organização dos estudos e da participação; d) o acompanhamento dos tutores; e) a solução de um problema da prática – analisar a prática de uma professora e elaborar um plano de unidade para substituí-la; e f) os materiais de estudo propostos na ReAD, como textos e vídeos.

O campo da formação de professores apresenta conceitos relativamente consolidados sobre aspectos da aprendizagem da docência, como a continuidade no tempo e a contextualização nos espaços de formação e ação docente. Da mesma forma, a concepção da docência como “práxis”, envolvendo teoria e ação. As pesquisas narrativas têm focalizado o caráter (inter)subjetivo da experiência de tornar-se professor nas práticas como estudante e docente. Ao agregar as diversidades geracionais de estudantes e professores em diferentes fases da carreira, a ReAD permitiu a reflexão sobre os tempos: antes e agora; sobre o estágio e a experiência docente; sobre os espaços de ação de diferentes atores e sua práxis transformadora, especialmente de si mesmos. Nos movimentos de construção da identidade como docentes, a diversidade de experiências, de conhecimentos, de posicionamentos funcionou como “oxigênio” novo nos processos de aprendizagem da docência.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, mai. 1983.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. In: GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B. (Eds.). **Handbook of complementary methods in education research**. Washington: Aera; Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 477-487.

GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. **American Journal of Distance Education**, Pennsylvania, v. 15, n. 1, p. 7-23, 2001.

HARGREAVES, A. Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**, Orlando, n. 21, v. 8, p. 967-983, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

LIMA, Emilia F. Sobre(vivências) no início da docência: que recados elas nos deixam? In: LIMA, Emilia F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília, DF: Líber Livro, 2006. p. 91-100.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar?** Madri: Narcea, 2009.

MARTINS, R. M.; ANUNCIATO, R. M. M. Caminhos de aprendiz de uma professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-25, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100110&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100110&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 mai. 2018.

MILL, D. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia** RIED, Madri, v. 17, n. 2, p. 97-126, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Desenvolvimen-

to profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista FAEEDBA**, Salvador, v. 23, p. 205-219, 2014.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. As comunidades virtuais de aprendizagem baseadas no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 208-225.

SHULMAN, L. S. Professional development: learning from experience. In: WILSON, S. M. (Ed.). **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. Cap. 21, p. 501-520.

SOUZA, A. P. G. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do curso de Pedagogia**. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências

Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, A. P. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. Aciepe histórias infantis e matemática: uma instância formativa. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1027-1049, dez. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 set. 2018.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un analisis de laformacion inicial. In: VILLA, A. (Org.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: [s.n.], 1988. p. 39-68.

Recebido em: 22.01.2019

Aprovado em: 27.05.2019

**Ana Paula Gestoso de Souza**, é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos. Membro do Grupo de Pesquisa. Estudos sobre a Docência: Teorias e Práticas. e-mail: [anapaula@ufscar.br](mailto:anapaula@ufscar.br)

Universidade Federal de São Carlos – Rod. Washington Luis, km 235. São Carlos, SP. CEP: 13565-905. Telefone: (16) 33066651

**Rosa Maria Moraes Anunciato** é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Docência: Teorias e Práticas. e-mail: [rosa@ufscar.br](mailto:rosa@ufscar.br)

Universidade Federal de São Carlos – Rod. Washington Luis, km 235. São Carlos, SP. CEP: 13565-905. Telefone: (16) 33518662.