

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUELEN MARIA COSTA PEREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA
PRÁTICA DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL.**

MANAUS/AM

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUELEN MARIA COSTA PEREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA
PRÁTICA DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção ao título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito

MANAUS/AM

2016

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P436f Pereira, Suelen Maria Costa
Formação Continuada de Professores e suas implicações na
prática docente de educação infantil / Suelen Maria Costa Pereira.
2016
132 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Luiz Carlos Cerquinho de Brito
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Formação Continuada de Professores. 2. Educação a
Distância. 3. Educação Infantil. 4. Relação teoria e prática. I. Brito,
Luiz Carlos Cerquinho de II. Universidade Federal do Amazonas III.
Título

SUELEN MARIA COSTA PEREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA
PRÁTICA DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado acadêmico, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção de título de mestre em educação, sob orientação do Professor Doutor Luiz Carlos Cerquinho de Brito.

Aprovada em: 30 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Profa. Dra. Zeina Rebouças Corrêa Thomé – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Profa. Dr^a Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques - Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

MANAUS/AM

2016

Dedicatória

Aos meus pais Tertulino Araújo (*in memoriam*) e Maria das Graças, pelo amor incondicional, pelas bençãos e por serem exemplos de determinação, fé e esperança.

AGRADECIMENTOS

*Agradeço a **Deus**, por cuidar de mim, nunca me abandonar nos momentos de aflição, por me acalmar, abençoando-me para continuar firme, em busca dos meus ideais.*

***A minha mãe, Maria das Graças**, pelas orações, pela paciência, por permanecer sempre ao meu lado, me incentivando, encorajando e acreditando na realização desse sonho.*

***A minha irmã, Silvia Cristina**, por compartilhar das mesmas bases familiares e pela demonstração de apoio e solidariedade contribuindo para essa conquista da minha vida acadêmica e profissional.*

***Ao meu orientador Prof. Drº Luiz Carlos Cerquinho de Brito**, por investir na pesquisa, por compartilhar os momentos difíceis, por confiar partilhando seu conhecimento nas orientações e acreditar na concretização deste trabalho.*

***Às Professoras Drª Zeina Thomé e Drª Socorro Duarte**, pela integridade e seriedade em aceitar o convite para participar da banca de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições apontadas para conclusão deste trabalho e pelo acolhimento concedido, mostrando o melhor caminho para sua realização.*

***À professora Maria Sonia de Oliveira**, por dedicar seu tempo, colaborando nas reflexões e discussões em torno do objeto de estudo, por partilhar sua experiência e sugestões para o enriquecimento deste trabalho.*

*À coordenação e aos funcionários do **CEFORT/UFAM**, pelo apoio, parceria, compartilhando os tempos e espaços para os estudos e trabalho.*

*À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM e equipe, Prof^a. **Dr^a. Arminda Mourão**, vice-coordenadora do PPGE, **Prof^a. Dr^a Pérsida Miki**, os funcionários **Ana Grijó e Brena** pelo acolhimento, incentivo e apoio.*

***Aos colegas e amigos da turma de mestrado**, Suelen Coelho, Valdejane Kawada, Therencio Correa, Rogério de Carvalho, Gracimeire Torres, Julieuza Natividade, Gisele Vieira e Elis Cristina, pelos momentos de socialização e descontração, pela companhia, carinho, atenção e por compartilhar os períodos difíceis de ansiedade e tensão nessa caminhada.*

***À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)**, pelo consentimento financeiro integral e apoio à pesquisa, consolidando a expansão da pós-graduação stricto sensu.*

*Meus sinceros agradecimentos **a todos** que, de alguma forma, acreditaram em mim e contribuíram para que eu realizasse este trabalho, pelas palavras de carinho e incentivo, nos momentos mais difíceis em que me encontrei.*

“[...] Mas estamos convencidos de que a solução para uma série de problemas psicológicos, sociais e culturais contemporâneos passa pela abertura, ou reabertura, a outros espaços.

Precisamos aprender a deslocar nossas identidades, afetos, intensidades vitais para a Terra, reencontrar uma relação com o cosmo”

Pierre Levy

RESUMO

PEREIRA, Suelen Maria Costa. **Formação continuada de professores e suas implicações na prática docente de educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

A presente pesquisa realizou um estudo sobre inovações metodológicas para formação continuada de professores, tendo como campo de investigação o Curso de Especialização em Educação Infantil, na modalidade a distância, desenvolvido no Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino/CEFORT. Buscou-se investigar a sequência metodologia utilizada no curso relacionando a análise com os conceitos de Julia Oliveira-Formosinho, Carmem Barbosa, Fernando Becker e Pierre Levy. Investigou a relação teoria e prática desenvolvida no curso e a construção do conhecimento, assim como suas contribuições para formação continuada. Discutiu os principais fundamentos curriculares e metodológicos desenvolvida no curso, explicitando a mediação tecnológica e as ferramentas utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem, o qual favoreceu a ação, interação, comunicação, reflexão e aprendizagem dos professores cursistas. A formação de professores no contexto investigado envolveu planejamento, elaboração e desenvolvimento de projetos de aprendizagem nas escolas vinculadas, possibilitando a relação entre a teoria e a prática. Os sujeitos da pesquisa foram 20 professores cursistas da rede pública de ensino de Manaus, que atuavam nos Centros Municipais de Educação Infantil/CMEI's. Dessa forma, utilizou a metodologia de pesquisa qualitativa descritiva com base documental, cujos documentos e registros foram selecionados através do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso, compreendendo os depoimentos de professores cursistas participantes, coletados no fórum de encerramento da disciplina "Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil – OTPEI", bem como os registros das trocas de experiências ocorridas no ambiente virtual, que priorizaram a participação ativa dos professores cursistas na superação de desafios, a valorização de suas ações, a avaliação, a análise do percurso formativo, enriquecendo e favorecendo suas práticas em sala de aula. A pesquisa evidenciou as ferramentas comunicacionais, com destaque ao fórum de discussão do AVA o qual potencializou a participação, promoveu trocas cognitivas e constituição de grupos. A interação docente constituída no curso favoreceu o processo de aprendizagem que priorizou a reflexão sobre a prática, a valorização dos grupos e as experiências formativas, promovendo a formação continuada.

Palavras-chaves: Formação Continuada; Educação Infantil; Relação teoria e prática; educação à distância.

ABSTRACT

PEREIRA, Suelen Maria Costa. **Continuing education of teachers and their implications in the teaching practice of early childhood education**. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Education University. Federal University of Amazonas, Manaus, 2016.

The present research carried out a study on methodological innovations for the continuous training of teachers, having as field of investigation the Specialization Course in Early Childhood Education, in the distance modality, developed in the Center of Training, Development of Technologies and Provision of Services for Public Networks Of Education / CEFORT. We sought to investigate the sequence methodology used in the course relating the analysis to the concepts of Julia Oliveira-Formosinho, Carmem Barbosa, Fernando Becker and Pierre Levy. He investigated the relationship theory and practice developed in the course and the construction of knowledge, as well as his contributions to continuing education. He discussed the main curricular and methodological foundations developed in the course, explaining the technological mediation and the tools used in the virtual learning environment, which favored the action, interaction, communication, reflection and learning of the cursista teachers. The training of teachers in the investigated context involved planning, elaboration and development of learning projects in the linked schools, allowing the relationship between theory and practice. The subjects of the research were 20 professors from the public schools of Manaus, who worked in the Municipal Centers of Early Childhood Education / CMEI's. In this way, he used the descriptive qualitative research methodology with documental basis, whose documents and records were selected through the Virtual Learning Environment of the Course, including the testimonies of participating cursist teachers, gathered in the closing forum of the discipline "Pedagogical Work Organization As well as the records of the exchanges of experiences that took place in the virtual environment, which prioritized the active participation of the cursista teachers in overcoming challenges, valuing their actions, evaluating, analyzing the training course, enriching and favoring their practices. classroom. The research evidenced the communication tools, highlighting the AVA discussion forum in which it potentiated participation, promoted cognitive exchanges and constituted groups. The teaching interaction constituted in the course favored the learning process, in which it prioritized the reflection on the practice, valorization of the groups and formative experiences, promoting the continuous formation.

Keywords: Continuing Education; Child education; Relationship theory and practice; Distance learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEFORT	Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Publicas de Ensino
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
FACED	Faculdade de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Moodle	<i>Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment</i>
OTPEI	Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil
PAR	Plano de Ações Articuladas
PNE	Plano Nacional da Educação
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Amazonas
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Manaus
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 –Esquema de constituição das bases pedagógicas e tecnológicas para o Curso

Ilustração 2 - Página do website do Cefort.

Ilustração 3 - Página do Laboratório de Hipermídia do Cefort/Ufam.

Ilustração 4 - Layouts das páginas para login dos ambientes virtuais de aprendizagem criados pelo Cefort.

Ilustração 5: Conceito de práxis pedagógica. Fonte: Oliveira-Formosinho

Ilustração 6: Quadro Metodológico do Desenvolvimento Curricular do Curso de Especialização em Educação Infantil, modalidade a distância. Fonte: Coordenação do Curso.

Ilustração 7: Quadro com os eixos norteadores das disciplinas do Curso

Ilustração 8: Encontro presencial com os formadores e cursistas.

Ilustração 9: Realização de oficinas pedagógica no encontro presencial do curso.

Ilustração 10: Ambiente Virtual do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Infantil, modalidade a distância.

Ilustração 11: Quadro síntese do desenho metodológico da disciplina OTPEI

Ilustração 12: Ambiente virtual do Quadro de Aviso (Fórum) direcionada para acompanhamento e orientação aos cursistas.

Ilustração 13: Layout da ferramenta fórum de encerramento da disciplina OTPEI e postagens dos cursistas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Percurso Metodológico	17
CAPITULO I: Formação continuada de professores	23
1.1 Trajetória legal da Formação de Professores	23
1.2 Trajetórias legal da Educação à distância no Brasil	30
1.3 A práxis na formação continuada de professores	33
1.4 Construção de conhecimento e a formação do professor-pesquisador.....	37
1.5 Práticas Formativas e Metodologia de Formação de Professores	41
1.6 Educação a distância e inteligência coletiva	47
CAPITULO II: As bases teórico-metodológicas e tecnológicas da formação continuada..	52
2.1 CEFORT e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	52
2.2 O Curso de Pós-graduação Lato-sensu em Educação Infantil, modalidade a distância: contexto e “objetos” da pesquisa.....	65
2.3 O processo pedagógico e metodológico do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Infantil, na modalidade a distância.	69
2.4 O ambiente Virtual de Aprendizagem e suas trilhas para formação, interações e aprendizagem.....	83
CAPITULO III: O Campo dos processos pedagógicos no Curso de Educação Infantil, na modalidade a distância	88
3.1 A Organização do Trabalho Pedagógico: constituição de saberes e das práticas.	88
3.2 O Fórum como “lugar” de reflexão e construção de conhecimento na Educação a Distância.....	98
3.2.1 Interação Docente	105
3.2.2 Ação Docente.....	116
3.2.3 Experiências Formativas e Práticas Docentes.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE.....	132

INTRODUÇÃO

A formação de professores é considerada atualmente como processo que auxilia na efetivação da qualidade da educação básica. Para chegar ao nível da qualidade desejada na educação, é preciso, além das políticas públicas, a construção de uma proposta pedagógica e metodológica que supere o modelo tradicional presente nos cursos realizados. Um dos caminhos para a superação do modelo tradicional é planejar a formação com alicerces na relação entre os fundamentos conceituais e as práticas pedagógicas, contemplando as atividades do professor em sala de aula.

No sistema de ensino de Manaus, ainda se constata esse tipo de formação, com bases na perspectiva burocrática, que representa, com normas e regulamentos estabelecidos, limites no trabalho pedagógico, desvalorizando os profissionais de educação e os desconsiderando como sujeitos no processo de aprendizagens. Esse tipo de formação não só reduz as competências técnicas para busca de certificação para a profissão, mas também as orientações curriculares a um currículo homogeneizado e limitado.

Este modelo tradicional de formação tem se constituído como referência principal nos cursos de formação continuada no país, onde o desenvolvimento pedagógico e curricular tem pouca relação com a prática docente. Isso torna os cursos de formação como meros reprodutores de teorias já que são realizados de forma fragmentada e descontextualizados da realidade docente, sem atender às necessidades reais de formação das crianças e adolescentes da educação básica. Torna o conhecimento com um movimento através de procedimentos automáticos sem significado e sem sentido, com atividades e rotinas sem fundamento teórico, formando professores como reprodutores de conteúdo, sem desenvolvimento de habilidades como a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Os problemas característicos da formação continuada vêm sendo discutidos e vivenciados pelos professores em diversos lugares. Eu mesma participei de um curso de educação infantil em nível lato-sensu em que não se promoveu nenhum momento prático em sala de aula com as crianças, momentos importantes principalmente em se tratando de formação na área de educação infantil, nível de ensino em que as atividades práticas são importantes e que incluem jogos, brincadeiras, contação de história, danças, etc., o que faz parte da rotina em sala de aula.

Para a elaboração de proposta contrapondo os modelos tradicionais, é necessário favorecer a formação do professor como sujeito ativo, considerando tanto o desenvolvimento de novas estruturas pelos professores quanto a sua mobilização sobre os aspectos que definem a atuação pedagógica, ou seja, considerar o desenvolvimento do professor a partir das relações entre sua formação com os desafios da própria prática pedagógica.

O Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação Infantil, na modalidade a distância, desenvolvido pela Universidade Federal do Amazonas no período de 2012 a 2014, se propôs a enfrentar os desafios postos, a articular a formação dos professores na Universidade com os processos pedagógicos desenvolvidos na escola, especificamente a partir vinculação com a atuação dos professores cursistas no âmbito dos Centros Municipais de Educação Infantil/CEMEI.

Particularmente, foi um curso que me proporcionou muitos aprendizados e experiências, tanto no sentido pessoal, quanto no sentido acadêmico e pedagógico. Por fazer parte da equipe do Cefort, tive a oportunidade de trabalhar como supervisora de tutoria no curso. Devido a isso, muitas interrogações se colocaram em relação aos processos metodológicos, evidenciando a proposta pedagógica que favoreceu a ação e reflexão para transformações da prática pedagógica dos cursistas, considerando o “chão da escola”

Com a ampliação das novas tecnologias, abrem-se novos espaços para o processo de aprendizagem, no nosso caso, a modalidade a distância. As metodologias e formatos tradicionais não atendem às reais necessidades educacionais da sociedade, da informação e do conhecimento, visto que a internet permitiu flexibilidade nos novos espaços e tempos. Não queremos aqui afirmar que o caminho agora é o fim da formação presencial, e, sim, permitir somar-se às novas tecnologias e enriquecer os cursos de formação continuada. É através dessas inovações e diferentes práticas pedagógicas que surgem novos valores e novas formas de agir e pensar, construindo, assim, coletivamente o conhecimento.

Nossas interrogações se colocaram justamente sobre os processos metodológicos do Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, ressaltando a orientação do Projeto Pedagógico do Curso em construir uma proposta pedagógica que favorecesse a reflexão e a modificação da prática pedagógica, considerando o “chão da escola”. Para tanto, no desenvolvimento do Curso, a equipe de coordenadores, professores pesquisadores, desenvolvedores de tecnologias para a educação a distância, desenvolveu metodologia e

tecnologia específicas para a formação continuada dos professores da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM,

O interesse por este tema está relacionado com a vivência durante o processo de desenvolvimento do curso, no qual desenvolvemos atividades junto à Coordenação, aos Tutores e aos próprios professores cursistas. Assim, interrogamo-nos sobre a contribuição de formação continuada de professor, enfatizando os seguintes questionamentos: Quais os aspectos legais da formação continuada de professores, na modalidade a distância, que possibilitaram a melhoria da prática pedagógica dos professores atuantes nas escolas de educação infantil? Quais as bases metodológicas e tecnológicas do curso, enfocando-se a relação dos conteúdos com a dinâmica do trabalho pedagógico dos professores? Quais os fundamentos e contribuições da proposta curricular e metodológica da formação continuada do curso, em termos de relação com o chão da escola, com a prática pedagógica dos professores? Como foi articulada a construção do conhecimento pelo próprio professor cursista, em referência à melhor compreensão do processo educacional na Educação Infantil e ao desdobramento desta compreensão na sua atuação profissional?

Diante disso, esta pesquisa se propôs a analisar a metodologia de formação continuada de professores do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Infantil, modalidade a distância, do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação Serviços para as Redes Públicas de Ensino/CEFORT, visando às implicações das abordagens metodológica e tecnológica na formação docente. Bem como discutir os aspectos legais da formação continuada de professores, inserindo a educação a distância como uma possibilidade de melhoria da prática pedagógica no atendimento de crianças da educação infantil; Descrever a proposta curricular do Curso especificando a mediação tecnológica e as ferramentas desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem do curso; Analisar como a proposta metodológica do Curso contribuiu na relação teoria e prática, na reflexão e no acompanhamento pedagógico dos cursistas na Educação Infantil.

Dessa forma, a presente pesquisa oportunizou investigar os processos metodológicos do curso visando às implicações da abordagem curricular, metodológica e tecnológica na formação docente. Neste cenário, optou-se em analisar a disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil” e suas implicações na constituição de lugar de criação, interação, avaliação, troca de experiências,

investigação, espaços de constituições de grupos, de produção e orientação, que se estabeleceram durante o desenvolvimento do curso.

Desse modo, no primeiro capítulo, abordaremos os fundamentos teóricos discutindo os aspectos conceituais e legais da formação continuada de professores, bem como os conceitos identificados na presente pesquisa e seus desdobramentos para contribuição com o objeto da pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto no qual o objeto da pesquisa está inserindo, evidenciando as bases metodológicas e tecnológicas em que o campo da pesquisa foi alicerçado e desenvolvido, relacionando com a contribuição na formação docentes dos sujeitos.

No terceiro capítulo, detalha-se o recorte empírico da pesquisa, discutindo-se com as bases teóricas e com as vozes dos sujeitos, em articulação com a teoria e reflexões surgidas ao longo do processo da pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, apontam-se algumas reflexões e observações através das sistematizações possíveis com a coleta de dados, estabelecendo possíveis contribuições para novos estudos e pesquisas.

Percurso Metodológico

A pesquisa em que propomos foi realizada em uma disciplina do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil, modalidade a distância, inserida no ambiente virtual de aprendizagem – AVA, ferramenta utilizada para mediação da formação, que está ancorada no laboratório de hipermídia do Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino – CEFORT, situado na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas/UFAM.

Baseados nas questões norteadoras da pesquisa, descreveremos as fases para realização da investigação proposta, buscando os caminhos para a investigação em torno da concepção, articulação e implicação do planejamento pedagógico realizado pelos professores cursistas, agradando uma metodologia de formação continuada de professores, que relacionou a teoria e prática dos cursistas, com orientações e acompanhamento pedagógico na disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil – OTPEI”, utilizando a mediação tecnológica da modalidade da educação a distância.

Para Minayo (2004), a metodologia inclui, simultaneamente, o método, as técnicas e a criatividade do pesquisador, com sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade e também análise dos dados. Entendemos que sejam o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem do campo empírico.

Abordagem da pesquisa

A abordagem metodológica da presente pesquisa foi construída dentro do método de abordagem qualitativa de base documental e descritiva. Na abordagem qualitativa, é apreendida, com mais detalhes, a multiciência de sentidos, presente no campo de investigação. Optou-se por esse método por se tratar de uma investigação sobre documentação originada das interações dos cursistas em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) sobre a formação de professores da educação infantil.

A metodologia de pesquisa qualitativa é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (MINAYO, 2010)

Segundo Gil (1994), a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com objetivos da pesquisa”. Consiste na exploração das fontes documentais de primeira mão, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos [...]. De outro lado, existem os documentos de segunda mão que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas etc. (GIL, 1994, p. 73)

A pesquisa de caráter documental teve por base o banco de dados constituído no Laboratório de Hipermídia do Cefort/Ufam, especificamente no Ambiente Virtual de Aprendizagem/AVA do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil, na modalidade a distância, situado no endereço eletrônico: www.cefort.ufam.edu.br/posinfantil.

Dentre os documentos analisados, destacamos: catálogo com orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; Projeto Político Pedagógico do Curso; guias de orientação de estudos da disciplina (totalizando três guias de orientação); textos disponibilizados pelos cursistas, os quais conduziram os cursistas a refletir sobre os modos de organização do trabalho pedagógico que norteiam

processos de formação do sujeito-criança na escola de educação infantil; instrumentos utilizados para a mediação do exercício de investigação da prática pedagógica na educação infantil e para registro e documentação na educação infantil; e o Relatório Final do Curso, encaminhado para o Ministério da Educação/MEC.

A análise de documentos pode ser a única fonte de dados – o que costuma ocorrer quando os sujeitos envolvidos na situação estudada não podem mais ser encontrados (ALVES-MAZZOTTI., 2002). Os documentos que os sujeitos registraram são normalmente descobertos em vez de serem solicitados pelo pesquisador (BOGDAN., 1994).

Por se voltar ao estudo de métodos e de questões metodológicas, associado a caminhos, formas, maneiras, procedimentos com a intenção de atingir determinado fim, é que o aspecto teórico inicial servirá de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avançar.

Procedimentos metodológicos

A disciplina OTPEI ofereceu aos cursistas diversas ferramentas no AVA para auxiliar no processo de aprendizagem, dentre essas ferramentas, destacamos o fórum de encerramento em razão de ter-se constituído em um espaço de avaliação, debates, questionamentos, reflexão, interação, comunicação, proporcionando aos cursistas o desenvolvimento de habilidades comunicativas, favorecendo o conhecimento coletivo.

Escolheu-se o fórum de encerramento devido aos inúmeros depoimentos registrados pelos cursistas, como forma de avaliação da disciplina e de autoavaliação. O fórum permitiu a interação e comunicação, facilitando a organização e construção de conhecimento por parte dos envolvidos. Foi um espaço de registro da prática formativa quando se questionou e se discutiu, buscando novos caminhos para a aprendizagem.

O acesso ao ambiente virtual do curso para realização da pesquisa foi autorizado pelo coordenador institucional do Cefort e coordenadores pedagógicos do Curso, mediante assinatura de documento formal de solicitação para realização da investigação da presente pesquisa. A investigação no ambiente virtual foi realizada sem nenhuma dificuldade e impedimento por parte da equipe de coordenadores, ressaltando a sua grande contribuição com discussões e investimentos no levantamento conceitual e empírico para a pesquisa.

Os objetivos desta pesquisa são: investigar a metodologia, a dinâmica e os campos curriculares da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil – OTPEI, verificando os registros dos sujeitos nos fóruns de encerramento, analisando os depoimentos produzidos pelos cursistas; as bases metodológicas e tecnológicas para desenvolvimento do curso; discutir a metodologia trabalhada e desenvolvida durante do curso.

Nesse movimento, busca-se investigar a construção da concepção de metodologia presente na formação continuada de professores, levando em consideração a contribuição desse conceito para a relação entre a teoria e prática pedagógica e reflexiva dos professores de educação infantil participantes do Curso.

O critério para chamar ao material escrito de documentos pessoais é baseado na visão que a pessoa tem das suas experiências. O objetivo de recolher este tipo de material é de obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes. (BOGDAN, 1994).

Sujeitos da pesquisa

A seleção dos sujeitos foi realizada de maneira intencional, sendo parte da pesquisa qualitativa, com professores cursistas participantes de três “Fóruns de Encerramento”. Esses fóruns registraram as impressões e depoimentos dos professores cursistas sobre o desenvolvimento metodológico e o processo de aprendizagem do curso. Os fóruns investigados fizeram parte de três salas-ambientes da disciplina OTPEI (subdivido em 3 momentos). Esses fóruns tiveram intervenção da tutora da turma, transformando-os em um espaço de debates, de acordo com as abordagens teóricas e conceituais da disciplina, incentivando as discussões juntos aos cursistas,

Do universo de 500 cursistas, divididos em 20 turmas com média entre 20 e 25 cursistas/turma, optou-se por escolher uma turma com 20 professores cursistas. Os professores cursistas selecionados como sujeitos da pesquisa possuem formação em pedagogia e são profissionais da educação vinculados à rede pública de Manaus, atuando na Educação Infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI’s, com crianças de 3 a 5 anos.

Análise de dados

A técnica escolhida para a pesquisa foi análise de conteúdo, utilizando, especialmente, a contribuição de Laurence Bardin, em que se encontra um conjunto de métodos de análise e descrição de conteúdos de mensagens relativos às condições de produção das mensagens do Fórum de Encerramento proposto nesta pesquisa.

Optamos por análise de temática e de texto, o que nos permite uma contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada. Essa análise permite multiplicar os desmembramentos temáticos, classificando e dividindo as significações do discurso em categorias em que os critérios de escolha e de delimitação seriam orientados pela dimensão da análise, determinada pelo objetivo pesquisado. (BARDIN, 2011)

A análise dos depoimentos sugeridos na pesquisa é processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se iniciam já na fase exploratória e acompanham toda a investigação (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Na análise de dados, a definição de categorias se constituem a medida que os dados se repetem ou destacam em certas palavras, frases, formas de os sujeitos pensarem. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados, e em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu de forma que o material contido num determinado tópico possa ter fisicamente apartado dos outros dados. Algumas categorias de codificação surgiram à medida que se foi recolhendo os dados. (BARDIN, 2011)

Depois de organizar os dados num processo de leituras e releituras dos depoimentos dos sujeitos nos fóruns do ambiente virtual, voltamos a análise para tentar identificar temas e temáticas mais frequentes, o que resultou na construção de categorias e subcategorias.

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai se modificando ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções. (ANDRÉ, 2014).

No caso da presente pesquisa, o “arcabouço teórico”, citado pela autora, esteve fundamentado nos autores da teoria construtivista, como Fernando Becker (2010, 2012), no conceito de professor-pesquisador aperfeiçoado durante o curso e na Julia Oliveira-Formisinho (2008, 2013) em seu conceito de metodologias de formação-em-participação e Pierre Levy (1993, 1999, 2003), trabalhando o conceito de inteligência coletiva e interações em ambientes virtuais. Também foram utilizadas as referências conceituais e reflexivas dos coordenadores do Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, na modalidade a distância, a saber: Thomé, Brito e Oliveira (2015).

Se adotamos um referencial teórico que nos permitiu destacar dimensões e categorias iniciais de análise ou mesmo relações esperadas, estas devem ser explicitadas.

Para definição de categorias em especial, podem-se indicar aspectos do meio que possam ser importantes explorar. Quando as frases não constituíam, por si só, categorias de codificação, destacamos palavras específicas e agrupamos dentro de um código genérico. Bardin (2011) sobre isso afirma

Depois de criar as categorias preliminares de codificação, dê-lhes abreviaturas e depois leia novamente os seus dados por inteiro, atribuindo as abreviaturas (os números) das categorias de codificação as unidades de dados, à medida que faz leitura. [...] As categorias de codificação podem ser modificadas, podem-se desenvolver novas categorias, e as categorias anteriores podem ser abandonadas durante este teste. [...] Os códigos categorizam a informação a diferentes níveis. Os códigos principais são mais gerais e abrangentes, incorporando um vasto leque de atividades, atitudes e comportamentos. (BARDIN, 2011, p. 233)

Dentre muitas categorias apresentadas durante o processo de pesquisa, destacamos três para direcionar a análise do material empírico, foram elas: Interação docente; Ação docente; Experiências formativas e práticas pedagógicas.

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. (ANDRÉ, 2014).

Entende-se que o problema da pesquisa permitiu estabelecer relações entre a teoria construtivista, a formação de professores, a educação a distância, relação teoria e prática e a base tecnológica a que se vinculou este estudo. O capítulo a seguir apresenta o referencial teórico que o fundamenta.

CAPITULO I: Formação continuada de professores

A presente capítulo tem como objetivo destacar os principais conceitos da base política e teórica, abordando aspectos importantes para compreensão e discussão em torno da temática de formação continuada de professores, bem como embasar a pesquisa empírica em pressupostos que auxiliam para a análise sistematizada acerca dos processos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos dos cursos de formação continuada de professores na perspectiva construtivista do conhecimento em um curso na modalidade a distância.

Apontaremos os autores para embasar a discussão, tais como, Fernando Becker, Oliveira-Formisinho, Pierre Levy, entre outros estudiosos que contribuem para a compreensão dos conceitos da análise empírica, relacionando suas teses e visões teóricas com elementos da presente pesquisa.

Entende-se que muitos dos conceitos destacados na área da formação continuada de professores e na educação a distância podem contribuir para obter uma compreensão do objeto de estudo, em que iremos destacar: práxis docente, professor pesquisador/reflexivo; investigação pedagógica; formação participativa, metodologias de formação de professores; inteligência coletiva.

Dessa forma, propomos discutir, de forma detalhada, os principais conceitos a serem abordados na presente pesquisa

1.1 Trajetória Legal da Formação de Professores

É nosso objetivo refletir sobre os aspectos legais direcionados para a formação de professores, visto que uma das questões que nortearam essa pesquisa se relaciona com as possibilidades de melhoria da prática pedagógica por meio dos cursos de formação.

O percurso da legislação e os movimentos de rupturas dos formatos tradicionais de formação continuada de professores da educação básica tiveram suas referências principais a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases Nacional para Educação Básica (LDB – Lei 9.394/96) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/FUNDEF, ambos em vigor a partir de 1996. Até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nada de muito

efetivo e concreto foi realizado visando ao estabelecimento de estratégias políticas para a melhoria da formação continuada dos profissionais da educação.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional/LDB (Lei No 9.394/96) foi criada no intuito de efetivar mudanças concretas, fazendo parte de uma política que visava as mudanças econômicas, políticas e sociais, necessárias para melhoria da educação, com o objetivo de mudar a realidade dos profissionais da educação básica.

Com a LDB (Lei nº 9.394/96), uma série de alterações direcionadas para a organização de gestão da educação foi criada com o objetivo de promover a descentralização política, promovendo uma rede de gestão, incluindo governo federal, prefeituras e instituições de ensino, dividindo a responsabilidade na execução de estratégias voltadas para a formação de professores.

Nesse sentido, no artigo nº 87 da LDB (Lei 9.394/96) estabeleceu prazo para a formação de professores, para assim serem admitidos nas redes de ensino. “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço” (LDB, artigo 87, § 4º). Atualmente esse artigo foi vetado e revogado, porque já se passaram mais de 10 anos que entrou em vigor e muitos professores ainda não se encontram com a formação exigida, evidenciando, assim, lacunas na realidade sobre a formação de professores no país.

A partir da LDB (Lei 9.394/96), estabeleceu-se o Plano Nacional de Educação (PNE) o qual apresentou metas para serem executadas, voltadas para educação básica, incluindo políticas para valorização dos profissionais de educação.

O Conselho Nacional de Educação apresentou dados nos quais mostraram a necessidade da criação de políticas de valorização do profissional de educação. No parecer homologado em 2015, para criação das Diretrizes para Formação Inicial e Continuada de Professores, mostrou que, ainda, existem muitos professores sem formação adequada e específica para o trabalho docente:

Os indicadores a seguir evidenciam o complexo desafio para a formação de professores na medida em que o número de docentes atuando na educação básica sem a correspondente formação em nível superior, de acordo com a Tabela I, é significativo (25,2% do total de 2.141.676 de docentes). Merece ser ressaltado que, desse contingente de profissionais sem formação superior, 0,1% não completou o Ensino Fundamental, 0,2% possui apenas o Ensino Fundamental completo, e 24,9% possuem o Ensino Médio, dos quais 13,9% concluíram o Ensino Médio Normal/Magistério e 4,9%, o Ensino Médio sem Magistério, enquanto 6,1% estão cursando o Ensino Superior. A problematização de tais indicadores, bem como análise mais acurada

destes, propiciam elementos analíticos importantes para as políticas (Parecer Homologado; Conselho Nacional de Educação, 2015)

Diante desses indicadores, vimos que é preciso esforços dos programas voltados para formação inicial e continuada de professores. De acordo com diagnóstico da formação inicial e continuada dos professores, verificamos que é preciso a consolidação de políticas e planos estratégicos, visando à melhoria da educação de crianças e adolescentes das redes públicas de ensino.

O Ministério da Educação/MEC criou várias estratégias para garantir a efetividade das políticas para formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Além da política para formação docente, a Secretaria de Educação Básica/SEB também priorizou outros eixos visando à qualidade social da educação, como: Democratização e Inclusão social e Redefinição e ampliação do financiamento a Educação Básica.

Para efetivação da legislação, foram realizadas ações um regime de colaboração entre os estados, Distrito Federal e municípios, direcionadas para valorização dos profissionais, através da formação inicial e continuada para atuação nas redes públicas da educação básica.

A União desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que deve coordenar a “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais” (Art. 8º da LDB – Lei n.9394/96). No entanto, a mesma lei atribui aos Estados e Municípios a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação (art. 10 e 11) e, às instituições escolares a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica (art. 12), na qual os docentes deverão ter participação ativa (art. 13). Nesse sentido, o professor, como profissional da educação, faz *jus* a um plano de carreira, condições de trabalho e formação inicial e continuada, objetivando a produção de uma educação de qualidade. (BRASIL, 2006)

Com base em toda a legislação, observa-se que o investimento do Estado não é espontâneo. De fato, a formação do professor contribui para melhoria da prática pedagógica em sala de aula, conseqüentemente na aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens da educação básica. A partir disso, interrogamo-nos: As políticas e os programas voltados para formação de profissionais da educação estão investindo em pesquisas para consolidação de novos formatos e metodologias de formação?

A partir da LDB (Lei 9.394/96), outros documentos orientadores foram elaborados para educação em diversos níveis de ensino. Em nível da educação infantil, foram elaborados e apresentados pelo Ministério da Educação/MEC os Referenciais Curriculares Nacionais em Educação Infantil (RCNEI) publicado em 1996 para subsidiar o trabalho dos professores na área de educação infantil. Esse documento foi amplamente discutido tanto nos cursos de formação de professores quanto nas escolas.

Treze anos após a criação do RCNEI, outro documento oficial intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)” foi publicado em 2010.

Segundo DCNEI, na educação infantil, os professores e equipe escolar estabelecem interação e convivência entre adultos e crianças, acesso aos bens culturais e vivências da infância; processo de apropriação, conhecimento de diferentes linguagens, direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à brincadeira; valorização dos saberes sobre ambiente natural; condições de trabalho coletivo, com organização de espaço, tempo e materiais para desenvolvimento das dimensões afetivas, cognitiva, linguística, ético, estético e sociocultural da criança. Segundo as Diretrizes Nacionais:

As instituições educativas de educação infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que casa criança e o grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam as mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade. (BRASIL, 2010)

Como objetivos centrais da educação infantil, as Diretrizes/DCNEI destacaram a importância da promoção do desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos. Com base nesse objetivo central, as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas devem considerar a criança como centro do processo de desenvolvimento, levando em conta seu histórico, meio onde vive, sua cultura e seus direitos.

Para isso, os profissionais de educação precisam ter consciência dos objetivos centrais da educação infantil, assim como da sua proposta pedagógica. Para isso, são necessários investimentos na formação de professores, inicial e continuada.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases/LDB (Lei 9.394/96), a modalidade de educação infantil é direito de todas as crianças de 0 a 5 anos. A partir dessa Lei, a modalidade da Educação Infantil se configurou como umas das áreas educacionais que retribui à sociedade os recursos investidos, contribuindo para o desempenho posterior, no ensino fundamental. A partir desse contexto, consolidou-se a modalidade de ensino de creches e pré-escolas como Educação Infantil, visando garantir assistência, alimentação, saúde e segurança que proporcionam benefícios sociais e culturais para as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Com o aumento da discussão e debates sobre direito da criança à educação, reconheceu-se que criança de 0 a 5 anos necessita de uma formação integral, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Foi, a partir desse momento, que se constatou a função dos profissionais da educação infantil para exercerem o trabalho de educar e cuidar, nas instituições educacionais, diferenciando-se as etapas da creche (0 a 3 anos) e a etapa da Educação Infantil Escolar (4 a 5 anos), sendo apenas a segunda etapa reconhecida como direito e obrigatoriedade.

No artigo nº 29 e 30 da LDB (Lei 9.394/96), apresenta-se a educação infantil como nível de ensino na educação básica, trazendo a determinação referida

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2015)

Esse reconhecimento significou avanço na valorização da educação da criança e das lutas sociais que reivindicaram o direito à educação para as crianças pequenas. A LDB (Lei 9.394/96) contribuiu para promoção desse avanço, sendo a educação infantil reconhecida como a primeira etapa da educação básica.

Os documentos normativos sobre educação infantil enfatizam, desde a LDB (Lei 9.394/96), que a criança até 5 anos deve ser reconhecida como sujeito social de direitos e que a educação infantil deve ser garantida a todos.

Contudo, somente em 2013, essa legislação foi cumprida, ou seja, 17 anos depois da constituição da LDB (Lei 9.394/96), com o estabelecimento da Lei nº

12.796/2013, que alterou a LDB, definindo a matrícula obrigatória de crianças a partir de 4 anos de idade

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. (BRASIL, 2015)

Podemos observar, nesse tempo, a distância entre a legislação e a realidade na qual estamos inseridos. Pode-se verificar contraste entre a lei e o que de fato ocorre na realidade. Porém observou-se o trabalho de gestores das políticas públicas, demonstrando preocupação com propostas direcionadas para a educação infantil; como exemplo, vimos a elaboração das Referências (RCNEI), no ano de 1998, que nortearam o trabalho pedagógico nas instituições nesse nível de ensino.

Legislações que têm como marco principal a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA de 1990, antecederam e influenciaram a constituição da LDB (Lei 9.394/1996), Lei que ampliou os Sistemas de Ensino da Educação Infantil, compreendida no contexto das mudanças políticas, processadas especialmente a partir da década de 1980, as quais constituíram programas públicos e legislações específicas para a infância

Colocada como obrigatoriedade, atendendo às indicações da LDB, a Educação Infantil exigiu a definição do novo campo de conhecimentos e de estruturas de atuação profissional, de fundamentação e prática pedagógica, voltadas para atender, especificamente, à formação da criança de 4 a 5 anos.

É, nesse momento de contexto da legislação, que a formação de professores nessa área de educação foi ampliada, iniciando, nas universidades, que não tinham em sua proposta curricular, a formação de professores para atuarem na educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (2006) reformulou o curso de pedagogia com orientações para formação de profissionais para atuarem na Educação Infantil, Anos Iniciais e nos processos de Gestão da Educação. Essa reformulação foi construída em nível nacional pelos movimentos sociais dos educadores com as orientações legais e diretrizes curriculares emanadas dos órgãos superiores.

De acordo com a nova Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estabeleceu-se

mudanças significativas na concepção e nos processos curriculares da formação inicial do Pedagogo. (BRASIL, 2005)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, publicada em 2010, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixaram normas nacionais de orientação para políticas públicas, organização, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil. (BRASIL, 2010)

A formação de professores no nível de ensino da educação infantil é um dos fatores que ajudam na realização de objetivos para formação da criança. São os professores que sistematizam e organizam os planos para o trabalho em sala de aula e, por isso, necessitam de conhecimento acerca da formação da criança. “O conhecimento dos fundamentos teóricos é essencial mesmo para refutá-los a fim, de conscientemente, dar continuidade ao processo de construção de novos conceitos e novas práticas para a educação infantil”. (LIMA, 2013). Nesse sentido questionamos: como atingir novas práticas em sala de aula se os cursos de formação de professores priorizam a teoria em detrimento da prática pedagógica?

Constantes críticas sobre a política da formação continuada de professores da educação básica, as quais se orientavam especificamente pelos domínios da técnica no fazer docente, priorizando a forma e os conteúdos em detrimento das condições reais em que se processa a formação dos sujeitos e a educação escolar.

Ao refletir sobre a formação de educadores infantis no Brasil, de modo geral, percebe-se uma considerável precariedade. Os motivos vão desde aspectos históricos da trajetória dessa etapa de ensino, até a concepção ainda de que, para trabalhar com crianças, basta gostar e ter paciência. (HORN, 2004 apud Lima, 2013).

Verificamos que, para atuar na educação infantil, o professor precisa de formação específica para, assim, se fundamentar e construir novo olhar e prática pedagógica que promovam o processo de desenvolvimento da criança.

Gatti (2010), em uma pesquisa que realizou para identificar e compreender as concepções de profissionais por meio de reflexões sobre as identidades, que atuam na educação infantil, nos mostra que

“Inseridas na função, percebem a necessidade de buscar conhecimentos que possam auxiliar na execução do seu trabalho. Assim, todos os participantes afirmaram que realizaram o curso de formação continuada, com vistas a contribuir para o desenvolvimento do seu trabalho.” (GATTI, 2010, p. 25).

Em vista disso, perguntamos: Os cursos de formação estão auxiliando na construção de novos conhecimentos, novas práticas e novas posturas do profissional de educação? Estão efetivando a postura crítica, autônoma, favorecendo a ação dos profissionais para a transformação da sua realidade?

1.2 Trajetórias legal da Educação à distância no Brasil

Para continuarmos com a discussão em torno da modalidade de estudo, Educação a Distância, a qual também faz parte do contexto da pesquisa. Nosso objetivo nessa seção é discutir a implantação da educação a distância no Brasil, no final do século XX, a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e suas contribuições para formação dos professores.

Os debates no Brasil sobre a Educação a Distância (EaD) se intensificaram nas últimas décadas, surgindo importantes reflexões a respeito da necessidade de ressignificações da concepção de formação de professores na modalidade a distância. A EaD já era uma realidade no Brasil antes mesmo da criação da Lei de Diretrizes de Bases para Educação (LDB Nº 9394/96), porém sem os usos das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's), as quais potencializavam a ação educativa mediada por novos suportes, linguagens e modos de interação em novos espaços digitais e virtuais.

A sua regulamentação se iniciou através da Constituição de 1988, quando começaram os debates sobre a implantação de uma nova modalidade de ensino com o das novas tecnologias voltadas para educação, mas essa modalidade não se concretizou. A partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394 de 1996, em seu artigo 80, estabeleceu-se que o poder público deverá incentivar o desenvolvimento de programas de educação a distância, para formação inicial e continuada. Vidal (2010) apresenta rapidamente o percurso que a educação a distância percorreu dentro das políticas públicas da Educação a Distância para sua implantação

A partir dos anos 1990 a educação a distância começa a ser concebida num contexto mais amplo dos Projetos Pedagógicos Nacionais ganhando mais espaço no cenário educacional, sendo os primeiros grandes projetos relacionados com a televisão¹³. Em 1996, pela primeira vez, a EAD é incluída na legislação educacional, com a nova

LDB reconhecendo a educação a distância como uma modalidade de educação no artigo 80 da referida lei. (Vidal, 2010)

O Decreto de nº 5622/2005 que regulamenta O artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, consolidou a Educação a Distância como modalidade educacional a qual utiliza tecnologias de informação e comunicação para a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem. O artigo 2º do mesmo Decreto (Decreto nº 5.622) regulamenta que a Educação a distância pode ser ofertada na formação inicial e continuada de professores, incluindo os níveis de graduação, especialização, mestrado e doutorado. O artigo 4º que trata da avaliação discorre o que ocorrerá mediante atividades programadas e realização de exames presenciais, elaborados pela própria instituição credenciada de acordo com o projeto pedagógico do Curso. (BRASIL, 2005)

Para efetivação da referida Lei, criou-se, em 1996, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de incentivar políticas de democratização da Educação a Distância, e assim, promover a qualidade de educação brasileira. Para nortear os parâmetros de qualidade voltados para EaD, a SEED criou as Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, baseada na Lei de Diretrizes e Bases - LDB e do Decreto 5.622 de 2005, para promover debates sobre essa modalidade e também subsidiar políticas para regulação da modalidade de educação a distância.

Os cursos a distância de pós-graduação em nível lato sensu, voltados para formação de professores, tiveram início em 1998, gerando expansão na oferta em todo o país. Essa expansão gerou a necessidade de elaboração de documentos regulamentando e estabelecendo parâmetros de qualidade para oferta de cursos EaD pelo Ministério da Educação (MEC).

Nas últimas décadas, o Ministério da Educação tem se esforçado na geração de políticas voltadas para expansão da Educação a Distância. Tem se buscado também direcionar essa modalidade para a formação inicial e continuada de professores, organizando políticas e gestão para educação. Nesse processo, o Ministério da Educação assumiu, como uma de suas responsabilidades, a articulação e integração entre os sistemas de ensino para atendimento e efetivação do artigo 80 da LDB.

A implantação da modalidade EaD nas instituições não é tarefa simples. A instituição que optar por essa modalidade, deverá cumprir dispositivos da legislação que

perpassam desde a titulação do corpo docente, apresentação de projeto pedagógico, até a inclusão de exames presenciais e trabalho de conclusão de curso. Cabe, também, à instituição a seleção e capacitação de professores e tutores, matrícula, acompanhamento e avaliação dos estudantes e, por fim, a emissão e registro dos certificados. (LDB/art. 26).

Atualmente, para que as instituições implementem cursos a distância, é preciso que o uso de ambientes virtuais de aprendizagem/AVA esteja de acordo com o projeto pedagógico do curso, proporcionando interação entre os estudantes e o processo de ensino e aprendizagem, garantindo a construção de conhecimento, a comunicação e acompanhamento aos estudantes. (BRASIL, 2007)

A concepção de educação a distância se fundamenta no fato de que o processo de ensino e aprendizagem pode ser visto como a busca de “uma aprendizagem autônoma, independente, em que o usuário se converte em sujeito de sua própria aprendizagem e centro de todo o sistema” (RIANO, 1997, p. 21 apud Vital, 2010). Essa modalidade contribui para formação de cidadãos ativos e críticos que procuram soluções e participam de maneira criativa nos processos sociais, favorecendo a formação de cidadãos mais engajados socialmente, conscientes de sua autonomia intelectual e capazes de se posicionarem criticamente diante das mais diversas situações. (VIDAL, 2010).

Os professores/formadores de cursos a distância enfrentam diversos desafios em sua prática nessa modalidade, devido ao grande desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, provocando desafios no plano da ação docente. Nessa perspectiva, criaram diversas possibilidades para a utilização de ferramentas promovendo a comunicação e interação, tais como, e-mail, fóruns de discussão, chats, web conferências entre outras ferramentas.

Além de suas atribuições, o professor/tutor deve elaborar e transpor os materiais didáticos para programas a Distância; realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular, motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes. Com isso, a educação a distancia é convocada a revisar-se, a instituir novas práticas, a consolidar boas experiências, sendo os professores e alunos os principais atores mobilizados a apresentar respostas a esses processos de mudanças. (Vidal, 2010)

Como os professores/formadores são os principais atores no processo de aprendizagem utilizando as novas tecnologias, estes devem também preparar e estimular seus alunos ao uso das tecnologias da informação e comunicação no século XXI, pois

presenciamos enorme concentração dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Os professores assumem a função de tornar o processo de aprendizagem dinâmico, buscando reflexões da sua prática junto aos alunos, desenvolvendo habilidades no uso das novas tecnologias e também habilidades para se expressar e se relacionar. Para Vidal (2010), o desenvolvimento das novas tecnologias gera um contexto no qual o professor deve sempre trabalhar com inovações pedagógicas, ele afirma

Nesse contexto de tantas reformulações, em que o professor pode estar inserido em práticas docentes presenciais, a distância ou em contextos híbridos, sua ação deve incorporar uma plasticidade que permita o seu desenvolvimento adequado face às características próprias de cada modalidade [...]. É importante que os professores estejam preparados e sejam incentivados a acompanhar essas mudanças que repercutem diretamente na sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que as instituições educacionais devem ser (re)estruturadas tecnologicamente para atender a essas questões. (Vidal, 2010, p. 42).

O autor nos fala que é, nesse contexto de reformulações, que o professor pode desenvolver a flexibilidade de suas práticas docentes inseridas em cada modalidade de ensino. Mas, para isso, os professores precisam ser preparados para essas mudanças possam gerar consequências positivas em sua prática docente.

O desenvolvimento e expansão da educação a distância em todo o país geraram avanços no acesso, nas estruturas e na democratização, no uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Atualmente, as instituições de ensino superior contam com estruturas desenvolvidas e exclusivas para o ensino a distância; a exemplo, citamos o Centro de Educação a Distância (CED)¹ implantados em algumas universidades públicas do país.

Para que a Educação a Distância possa contribuir para a formação de professores e gere inovações nas práticas docentes, urge avanços na qualidade metodológica e pedagógica, na utilização das TIC's. Por si só a tecnologia não é garantia da qualidade formativa. É preciso investimento em projetos pedagógicos e tecnológicos inovadores.

1.3 A práxis na formação continuada de professores

¹Órgão suplementar credenciado pelo Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação implantado em algumas universidades incluindo a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, para oferta de cursos de nível superior na modalidade a distância cuja ação é fazer da Educação a Distância a modalidade central/estratégica para o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão. Ver em <http://ced.ufam.edu.br/index.php/institucional/apresentacao>

A formação continuada de professores sempre esteve ligada ao objetivo de se atualizar e transmitir para os professores aqueles conhecimentos científicos atualizados. Nesse sentido, os cursos não tinham nenhuma relação com o contexto e realidade escolar e não correspondiam às expectativas dos professores os quais afirmavam que as ações desenvolvidas estavam muito aquém do esperado pela maioria. Eles reclamavam das reformulações que estavam sendo elaboradas e desenvolvidas (FREITAS, 2010).

Para superar esse problema, muitas propostas foram elaboradas e apresentadas pelo governo federal, configuradas como programas e cursos de formação de profissionais da educação, com o objetivo de aproximar a realidade escolar dos conteúdos trabalhados. Citamos alguns programas que oferecem cursos de formação continuada aos profissionais da educação: ProInfantil; Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/ Parfor; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pró-Letramento; Gestar e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores².

Esses investimentos e propostas do governo federal surgiram a partir dos anos 2000, com gestores municipais e estaduais, com propostas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e valorização dos professores. Importante foi o papel desempenhado pelos movimentos sociais para essa conquista, com participação ativa de pesquisadores e professores conscientes de que a Constituição de 1988 garante o direito à educação das crianças. (KRAMER, 2006)

Verificamos a busca pelo governo federal em implantar cursos de formações para professores em exercício, considerando os saberes e prática pedagógica, buscando inovações-pedagógica, tecnológica, metodológica – para promoção de profissionais participativos no processo formativo.

Diante desses vários programas voltados para formação do professor, questionamos: Os programas implantados estão contribuindo para melhoria da prática pedagógica, através da reflexão e da relação teoria e prática?

A práxis é categoria fundamental do caráter da relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento, porque reconhece o sujeito como ser ativo e social que age com o objetivo de transformar a sua realidade, tornando-se, assim, um guia de transformação para o sujeito. Dessa forma, ela consiste em uma atividade social baseada na experiência do sujeito e de sua ação para um fim específico, e não uma

² O detalhamento dos programas citados se encontra no Portal do MEC, no endereço: <http://portal.mec.gov.br/formacao>.

atividade aleatória, porque exige do sujeito uma atitude constante de busca de articulação entre o particular e o coletivo. (VASQUEZ, 1977)

A práxis, aqui entendida como a ação e reflexão, relacionando a teoria à prática, atividade teórico-prática que, de um lado, possui ideal teórico e, de outro, material prático. Isso implica, portanto, a ação humana crítico-prática que favorece a compreensão sobre o modo de como os conhecimentos são produzidos, sistematizados e controlados na sociedade atual, resultando em um processo de construção de novos conhecimentos.

Do ponto de vista da ação docente, a práxis dá sentido e significado para os conceitos, para a realidade em que professor/sujeito está inserido, auxiliando no processo de construção do conhecimento, na leitura de mundo, na compreensão do seu contexto escolar, na criação de novas propostas de atividades. Ela potencializa o fazer docente, transformando o professor em investigador e sujeito da própria história, e proporcionando condições para atuar como dirigente de sua prática educativa.

O trabalho do professor envolve conhecimento e ação a qual o auxilia no desenvolvimento de sua inteligência prática e da sua autonomia, na sua transformação e na transformação da sociedade. Dessa forma, ele toma consciência de que sua ação não é espontânea e que não pode ser separada de nenhuma teoria, ou seja, obtém consciência de sua práxis docente.

A prática/ação não só proporciona o objeto de conhecimento, como também o critério de sua verdade. Não há consistência de uma prática docente sem a constituição de uma base sólida de conhecimento e formas de ação. (Vasquez, 1977 apud Noronha 2010).

Nessa discussão, questionamo-nos se a práxis pode auxiliar no processo de formação de professores? Acreditamos que, em muitos aspectos, pode até ser o pilar principal da formação, afinal, a práxis está ligada diretamente à prática do professor em sala de aula, visando à melhoria da qualidade do trabalho pedagógico.

Perguntamo-nos: Como a práxis pode oferecer suporte ao trabalho pedagógico do professor, diante de sua realidade e dos desafios de sala de aula? Diante de uma práxis transformadora, conseguimos alcançar a qualidade na educação?

A formação de professores que trabalha com o conceito de práxis docente, forma sujeitos agentes de mudanças, que refletem sobre sua prática e investigam sua realidade com um olhar crítico. Para isso, o professor precisa desenvolver a inquietação indagadora como inclinação ao desvelamento de algo, como questionamentos, como

procura de esclarecimentos. Essa inquietude/curiosidade o move e o põe impaciente diante do mundo, proporcionando a ele descobertas de novos horizontes sobre sua prática.

Para a constituição de novas práticas docentes, é necessário compreender a realidade e superar o pensamento ingênuo. Essa ingenuidade é um saber espontâneo, sem experiência reflexiva e sem uma experiência pronta, a que faltam cientificidade, e rigor na curiosidade epistemológica. Para superação da ingenuidade é preciso reflexão sobre a prática, para, assim, se tornar crítica. Esse movimento entre o fazer e o pensar sobre o fazer é dinâmico, dialético. (FREIRE, 1996)

A reflexão sobre a prática docente envolve também o debate crítico sobre os pressupostos teóricos que fundamentam as práticas pedagógicas para, assim, integrar profissionais envolvidos, autônomos e críticos que, de fato, exercitem sua capacidade de reflexão sobre sua prática.

No que refere à relação entre teoria e prática na formação de professores, ela é o momento que auxilia os profissionais a obterem uma discussão e reflexão crítica, buscando melhorias para novas práticas. Para isso, é preciso aproximar o conhecimento de seu objeto de estudo, ou seja, tornar o discurso teórico mais concreto possível, quanto maior essa aproximação, melhor se torna a práxis dos professores. Sobre isso, Freire (1996) afirma

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1996, p. 64)

Ao aproximar o conhecimento de sua prática ou objeto de estudo, o professor compreende o seu próprio contexto, conquistando, assim, sua autonomia e senso crítico. Esse contexto está inserido em um espaço, lugar e cultura, carregados da ação dos sujeitos que sofrem influências de determinadas ideologias. É por causa dessa influência que consideram a importância do profissional crítico para agir e transformar sua própria realidade social e escolar, tornando-se sujeito ativo no processo de transformação.

A ação prática do professor, assim como a técnica, sempre foram um assunto muito discutido em toda a história da educação, porque a ação do homem dá sentido e significado à vida, transformando seu mundo natural e social.

É nesse sentido que buscamos relacionar o conceito de práxis na formação de professores qual é fundamental no trabalho pedagógico no exercício reflexivo, na resignificação do seu papel em sala de aula, na transformação da postura como investigador-crítico, que busca a melhoria da qualidade de sua prática, promovendo o diálogo pedagógico enfatizando a ação e a reflexão.

1.4 Construção de conhecimento e a formação do professor-pesquisador

Após a exposição do tema da práxis na formação de professores, procuraremos estabelecer um diálogo com os conceitos da teoria construtivista que, embora separados, esses conceitos se interligam na construção do conhecimento. É importante abordar esses aspectos, visto que o problema de estudo a ser investigado envolve a constituição de uma postura autônoma e crítica do profissional de educação capaz de agir no seu fazer pedagógico, através de uma metodologia de formação continuada de professores. Neste cenário, questionamos de que modo a teoria construtivista pode auxiliar na transformação da postura do professor, de sujeitos que reproduzem sua prática para sujeitos agentes de mudanças?

A teoria construtivista elaborada por Piaget – Epistemologia Genética – afirma que o sujeito, para se adaptar ao meio, precisa assimilar os elementos do meio exterior. Mediante a assimilação em que os elementos estão imersos a estruturas cognitivas do sujeito inicia o processo de acomodação o que nele causa mudanças significativas. A acomodação é o processo de ajuste do sujeito com o objeto novo, podem existir desequilíbrios levando à necessidade de novas compreensões da realidade. Esse processo vai ser determinado pelas oportunidades de avanço do conhecimento.

Com o processo de assimilação e acomodação, o sujeito cria estruturas para atribuir significados a sua ação, construindo, assim, novas estruturas cognitivas. Com essas estruturas, os sujeitos respondem a estímulos externos, agindo sobre eles para construir e organizar seu próprio conhecimento. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988)

Piaget explica que, quando o sujeito estabelece significado e compreende os objetos de seu meio, inicia o processo de inter-relação (interação) através dos sistemas cognitivos. Mas quando podemos relacionar todos esses processos da teoria construtivista para o contexto escolar e para formação de professores?

Em um contexto escolar, a interação acontece quando o professor e alunos agem, e a ação de uns é assimilada pelas ações dos outros, e vice-versa; quando sujeito e objeto de conhecimento interagem, transformam-se, em função dessas ações. (Becker, 2010)

Toda apropriação do conhecimento depende de uma atividade construtivista do professor e do aluno, ou seja, é preciso desenvolver a assimilação e acomodação dos objetos de conhecimento para assim dar significado à aprendizagem. Para isso, é preciso que o professor e aluno interajam entre si, com o meio e com as relações sociais.

No âmbito da concepção da docência, o processo de construção de conhecimento, o aluno e o professor são identificados como sujeitos epistêmicos. Seguindo esse concepção, Becker (2010) afirma

Na concepção atual da docência, tanto professor quanto aluno deve ser compreendido como sujeito epistêmico; sujeito que constrói conhecimento. Tanto para adquirir conhecimento (conteúdos) quanto para construir capacidades cognitivas (estruturas), o sujeito age sobre os objetos (físicos, culturais, simbólicos, científicos, artísticos, éticos, etc), assimilando-os. Ao assimilá-los, com capacidades ainda precárias para dar conta de sua complexidade, deforma-os ou os decompõe tantas vezes quantas forem necessárias ate que sua capacidade de compreensão possa fazer justiça a complexidade desses objetos. Quando ele faz isso com objetos quaisquer; alvos de sua curiosidade ou necessidades de compreensão, atinge as próprias capacidades cognitivas, ampliando-as ou reestruturando-as. (BECKER, 2010, p. 13)

O sujeito epistêmico é o sujeito capaz de construir conhecimento. E onde o sujeito pode construir conhecimento? Podemos citar a escola, a universidade, o AVA-campo de investigação dessa pesquisa. Não podemos esquecer que, para aprender, o professor ou alunos precisam interagir nesses espaços, a partir de objetos que os constituem.

Podemos verificar a importância da ação do sujeito para a construção do conhecimento. Sabemos que é a ação do homem que proporciona sentido e significado para a vida, transformando o mundo natural e social.

Do ponto de vista da formação continuada, são reduzidas a um fazer técnico, distanciando o professor e sua formação do exercício crítico-reflexivo da/na profissão, visto que a construção de uma proposta desafiadora e transformadora está em aprofundar os conhecimentos e práticas docentes, bem como a compreensão de suas

problemáticas, além da construção de propostas de transformação mais significativas institucional e socialmente, elas. (FREITAS, 2010)

A teoria, nos cursos de formação de professores, aparece como tributário de uma fonte externa ao sujeito, com essa perspectiva, ela vem de fora trazida pelo professor; não se questiona sobre sua origem. Trata-se de uma concepção estática, empirista do conhecimento. Em contrapartida, as bases teóricas dependem da ação, para tornar o sujeito autônomo e protagonista de sua própria evolução e transformação de sua realidade na qual está inserido. (BECKER, 2012).

A formação que prioriza a teoria, sem relacionar com a prática, reduz o conhecimento sistematizado enquanto produto estabelecido, a ordem social como imutável, a realidade existente enquanto definitiva e consolidada. Nesse ponto de vista, o professor se torna somente habilitado para organizar, sistematizar e hierarquizar ideias, sendo incapaz de compreender e interpretar os fenômenos naturais e humanos a partir da origem real. (BRZEZINSKI, 2001)

Para superar essa prática docente, que não se reflete e não se interroga, é preciso desenvolver no professor uma postura de pesquisador. Nessa concepção, o professor, desenvolve características em que se busca em sua aprendizagem transformar sua prática em atividade intelectual. Com esse movimento, recria ideias e propostas pedagógicas voltadas para sua sala de aula. Geralmente acontecem momentos de socialização de suas experiências, exercitando, assim, suas bases teóricas e capacidade reflexiva, contribuindo para aprendizagem dos alunos e incentivando os demais professores a desenvolverem a mesma postura. Sobre isso, Becker (2010) discorre

O professor-pesquisador traz uma característica que o diferencia dos demais colegas. Ele transforma sua docência em atividade intelectual cuja empiria (aquilo que ele observa) é fornecido por sua atividade de ensino, pela atividade de aprendizagem dos alunos, pela sua própria aprendizagem, pela rebeldia de alguns alunos, pela incapacidade de aprendizagem de outros devido a falta de condições cognitivas prévias, em conteúdo ou em estruturas, de condições didáticas apropriadas, ou, ainda, de carência de condições materiais. E, finalmente, por transformar sua prática em função dessa atividade e, eventualmente, publicar suas conclusões, exercitando sua capacidade teórica ou reflexiva e beneficiando, com suas experiências, os colegas professores. Quando isso acontecer, sua reflexão prestará a escola, ao ensino, à educação, e, por consequência à aprendizagem um inestimável serviço. (Becker, 2010, p. 20)

O professor que assume a postura de pesquisador, faz de sua sala de aula um campo de investigação contínua, exercitando, assim, sua capacidade reflexiva. O professor, diante das descobertas com que se depara, precisa socializar suas conclusões para comunidade, para, assim, incentivar outros professores e divulgar os benefícios da investigação para escola, ensino e educação.

A formação continuada é necessária uma vez que incentiva a reflexão sobre o trabalho docente, tornando os professores mais críticos em sua prática, auxiliando também, na construção da identidade profissional. Nessa perspectiva, é preciso conhecer pensamentos e práticas, analisá-los criticamente e apreender isso para desenvolver-los novos conhecimentos, resultando assim na transformação da formação de profissionais da educação.

A formação continuada é importante para estabelecer a postura do professor-pesquisador, incentivando, assim, a reflexão durante a sua ação em sala de aula. Para isso, o professor deverá ser interessado e envolvido na formação e no trabalho e considerar-se um constante aprendiz.

No processo a formação continuada, é fundamental proporcionar ao professor o exercício da reflexão e de novos esquemas mentais, para, assim, organizar e adquirir conhecimento, contribuindo na recriação de atividades e propostas para sua prática pedagógica. Com isso, questionamos: Os cursos de formação incentivam a compreensão de seu trabalho, para se constituírem professores-pesquisadores que refletem e investigam o seu contexto escolar para recriação de propostas pedagógicas?

Para Becker (2010),

“O professor precisa conquistar sua autonomia, uma vez que é alguém que elabora plano de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdo, interpreta conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos.”
(BECKER, 2010, p. 48)

Compreendemos que a reflexão leva à dúvida, à procura, à busca para encontrar a solução. Por isso, formar professores reflexivos é necessário para o trabalho de investigação e inquietação, para, assim, surgir em outras propostas para a reconstrução da prática pedagógica.

Diante da discussão de sobre formação de professores e construção de conhecimento, queremos enfatizar a contribuição de Piaget, o qual afirma em sua teoria que o conhecimento não parte de um único ponto, pois está relacionado ao contexto social, onde necessita de interação entre os sujeitos e os objetos. (KESSELRING, 1990.)

Quando o professor se depara com novo conhecimento, a forma como é compreendido vai depender dos esquemas conceituais já constituídos por ele, e a interpretação, com equívocos ou não, vai depender de suas experiências. Novas ações transferidas para novas circunstâncias trazem consigo em geral novas experiências e, por consequência, novos conhecimentos. (Kesselring, 1990)

O momento fundamental na formação dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática, sendo esse assunto de interesse dos professores. A formação de professores que inclui, também, esse exercício, também o ajuda buscar a consolidação da autonomia profissional, tornando-o mais criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática, desconstruindo a ideia do reproduzidor de conceitos e práticas. (PIMENTA, 2002).

1.5 Práticas Formativas e Metodologia de Formação de Professores

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, não podemos deixar de discutir as estratégias metodológicas de formação, visto que a presente pesquisa se direciona para essa temática.

Trabalhar com estratégias metodológicas de formação de professores no intuito de oferecer significado aos conteúdos teóricos é um desafio que enfrentamos para superar os modelos de cursos com propostas iguais a dos “treinamentos”, os quais não exercitam e nem possibilitam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, tão necessária para melhoria do trabalho em sala de aula.

O diálogo sobre metodologia nos direciona para o conceito de “método”, que quer dizer um meio ou caminho para a concretização de algo, para atingir um objetivo. A metodologia direcionada para o ensino complementa a pedagogia, trabalhando exclusivamente na organização da aprendizagem e do trabalho pedagógico em sala de aula.

Refletindo sobre os significados de metodologia direcionada para a educação e ensino, encontramos diversos conceitos, algumas já tratadas nesse estudo. A exemplo,

podemos citar o método tradicional, centrado no professor e com o objetivo na transmissão de informações e teorias.

O método construtivista se apresenta como o que mais nos interessa nesse estudo e no qual se evidenciou como um dos objetos de análise e investigação, valorizando o sujeito como ator ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

Na discussão sobre metodologias de formação de professores, vimos que nos cursos de formação de professores, prevalece um espaço com conceitos sem vida, sem esforço metodológico para integrar os fundamentos históricos da realidade.

Para se efetivar a aprendizagem na formação de professores, um dos elementos necessários nesse processo é o estabelecimento de significados para os objetos de conhecimento. Para se acalçar esses significados, um dos caminhos é relacionar a teoria à prática dos professores, promovendo a participação e a ação. A esse respeito, Oliveira-Formisinho (2013) expõe sobre pedagogia participativa como base para modelos de metodologias de ensino. Segundo a autora

As pedagogias participativas produzem a ruptura com a pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do ofício de aluno e professor. O desenvolvimento das pedagógicas participativas requer a desconstrução do modelo tradicional, transmissivo, bancário (Freire, 2005) de fazer pedagogia, a fim de criar uma conscientização sobre finalidades e objetivos, sobre meios e metas, contextos, processos e realizações. Os objetivos das pedagogias participativas são o do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 42)

Para a autora, no modelo de “pedagogia participativa”, busca-se criar novos métodos para o ensino, no sentido de alcançar a ruptura dos métodos tradicionais. Para isso, é necessário valorizar a experiência humana e envolver essa experiência na construção de conhecimento e da aprendizagem. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013)

Essa pedagogia apresentada pela autora se sustenta em uma práxis (ação-teoria-prática), como sendo o aspecto central da pedagogia e do desenvolvimento do conhecimento pedagógico. A pedagogia, através da práxis, recusa o “conteudismo” e inclui, em um espaço, os saberes pedagógicos, reconhecendo as limitações de cada sujeito, sem as delimitar, porque a sua essência está na integração.

Nessa perspectiva, almeja-se uma formação que prepare o profissional docente com habilidades para realização de uma reflexão-crítica, fornecendo aos professores

meios de um pensamento autônomo, com possibilidades para o trabalho livre e criativo. Nesse sentido, a metodologia de formação adotada pode proporcionar ao professor aprendizagem significativa baseada no pensamento-ação, constituindo grupos de trabalho com intuito de desenvolver um projeto educativo comum.

Para superar os modelos tradicionais, contamos com metodologias baseadas na perspectiva construtivista, que tem, como essência, a ação e interação do sujeito com o meio, desenvolvendo, assim, sua capacidade cognitiva para construção de seu próprio conhecimento. A construção do conhecimento e a aprendizagem acontecem pela ação do sujeito, sendo a mesma a maior responsável pelo desenvolvimento da inteligência.

Diante do cenário de implementação de cursos, busca-se, na presente pesquisa, discutir a metodologia de formação do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Infantil, bem como suas implicações no trabalho pedagógico do professor e que, de acordo com os depoimentos avaliativos dos cursistas, utilizou uma metodologia inovadora, relacionando a teoria com a prática através projetos de aprendizagens.

Desenvolver metodologias de formação que utilizem uma dinâmica envolvendo debates sobre ações docentes e reflexões em sala de aula, de maneira participativa, propiciando investigação prática, dando significado à aprendizagem e aos fundamentos teóricos, se contrapõe às metodologias que utilizam cursos rápidos e fragmentados que, geralmente, desconsideram o contexto escolar dos professores, para seguir modelos predefinidos que completam algo que supostamente falta.

Incorporando essa realidade, indagamos: Como podemos superar essa cultura de cursos que não consideram o professor como participante e construtor de conhecimento? Quais as bases necessárias para integrar o professor com uma postura ativa, compromissado e autônomo?

Nesse contexto, a autora Oliveira-Formosinho (2013) afirma que a formação de professores não trabalha a partir da prática pedagógica dos professores, ou seja, resume a aprendizagem nos moldes do currículo oferecido pela instituição. Ela nos fala que a formação de professores precisar ter um processo dinâmico, incentivando o professor a adotar uma postura ativa no processo de aprendizagem.

Como proposta para metodologias de formação, Oliveira-Formosinho (2013) nos apresenta uma proposta metodológica pautada na Pedagogia-em-participação, na qual envolve a criança na construção de conhecimento, através de experiências sociais, reconhecendo a criança como sujeito de direito à participação da sua aprendizagem e desenvolvimento

Pedagogia-em-participação apoia o envolvimento da criança na sua construção da aprendizagem através da experiência contínua e interativa, reconhecendo-se a criança tanto o seu direito a participação como direito ao apoio sensível, automatizada e estimulante por parte da educadora. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 27).

Essa proposta considera a criança como participante de seu desenvolvimento e construtora de sua aprendizagem, em que as suas experiências são bases para esse processo de construção, promovendo a igualdade e inclusão de todas as diversidades. A proposta apresentada pela autora pode ser sintetizada nos seguintes princípios:

- a) Inclusão das diversidades;
- b) Participação de todos os envolvidos no processo de construção;
- c) Democracia e participação;
- d) Construção permanente;
- e) Desenvolvimento da investigação;
- f) Desenvolvimento de uma metodologia construtivista, interativa e colaborativa;
- g) Organização dos espaços para contribuir com o bem-estar, envolvimento e aprendizagem dos envolvidos;
- h) Valorização da experiência, do conhecimento e da cultura dos envolvidos, nesse caso, a pedagogia é vista como encontro de culturas; trabalha com eixos pedagógicos para o processo de criação da intencionalidade educativa.

Empregamos essa metodologia apresentado por Oliveira-Formisinho (2013) em que se valoriza a experiência do cursista, sua diferença, seu conhecimento, colocando-o na condição de investigador da sua própria prática e a formação como suporte para o processo de investigação.

As novas tecnologias de informação e comunicação são exemplos de estratégias que, consideradas como ferramentas, podem auxiliar na realização de cursos de formação, possibilitando novos conhecimentos teórico-prático-metodológicos, desenvolvendo, assim, profissionais que buscam transformações de práticas pedagógicas.

Almeja-se organizar formações de professores com propostas que promovam a participação ativa dos professores, com bases nos princípios do desenvolvimento da metodologia construtivista, envolvendo investigação na prática, valorização da

experiências, promoção da ação e conhecimentos científicos. Esse modelo propõe trilha e caminhos para superação da imposição de uma cultura de formação que burocratiza o ensino e a aprendizagem de tantos professores e profissionais da educação.

O trabalho com projetos pedagógicos e o papel do professor

Fundamentados no campo da investigação da presente pesquisa, abordaremos, brevemente, o trabalho com projetos de aprendizagens adotadas pelo curso de formação investigado.

Planejado como estratégia para a formação, o desenvolvimento de projetos pedagógicos/aprendizagem inserido no currículo é um caminho para alcançar um referencial metodológico que valorize a reflexão crítica sobre a prática, o diálogo entre os envolvidos, a socialização e a troca de experiências inovadoras, desenvolvimento de uma postura investigativa e curiosa sobre seu contexto escolar, valorizando e qualificando, assim, os profissionais da educação, para uma postura mais crítica, autônoma e compromissada.

O trabalho pedagógico agregado à pedagogia de projetos iniciou-se com as experiências da Escola Nova, quando seus fundadores se empenharam para mudar a realidade escolar, criando formas para organização do ensino, com participação dos alunos e comunidade. Nesse sentido, o projeto educacional foi direcionado para a preparação da vida social; e o trabalho com projetos proporcionou aos alunos um ambiente real, com objetivos para transformação da realidade. Nessa perspectiva, procurou organizar o ensino e a prática em sala de aula considerando o professor como mediador da compreensão do mundo através do trabalho de pesquisa e investigação reflexiva.

Com o objetivo de inovar e superar a escola tradicional, era preciso criar uma nova postura do professor para o trabalho na pedagogia de projetos. Era preciso professor autônomo, com iniciativa para planejar e executar propostas junto aos alunos.

Na pedagogia de projetos, o professor assume o papel de articulador, vinculando o tema dos projetos com os objetivos, associando os conteúdos de acordo com o currículo escolar. Essa articulação promove a interdisciplinaridade, amplia os conhecimentos e elabora novas propostas para o trabalho. O professor, também, auxilia os alunos, acompanha, orienta e registra as atividades realizadas, os desafios superados e, assim, reformula novas ideias e pesquisas. Barbosa (2014) afirma que o papel do professor na pedagogia dos projetos seria de

Guia, companheiro, atento aos caminhos do grupo; escutar o que os alunos sabem e necessitam expressar; não se colocar como única e principal informante; conectar os temas propostos a outros conteúdos e a realidade; interrogar-se sobre o modo como partilha o poder com os alunos e como cria um clima democrático de participação em grupo; organizar os espaços e tempos de acordo com as exigências do trabalho a ser executado. (BARBOSA, 2014, p. 56)

A pedagogia de projetos concebe uma organização pedagógica que proporciona compreensão global do mundo e dos conhecimentos científicos e culturais, superando a concepção de escola tradicional com conteúdos fragmentados e uniformes. O desenvolvimento de projetos em sala de aula envolve ação e concebe várias possibilidades de ensino, direcionando para os caminhos criativos e flexíveis. Com isso, potencializa a capacidade de planejamento, de avaliação, de ação, promovendo uma metodologia inovadora com propostas concretas para realização do trabalho pedagógico.

Nas concepções de planejamento, está implícita uma imagem de sujeito como: participativo, competitivo, solidário, criativo, empreendedor, etc. Se planejarmos, precisamos buscar caminhos, meios de atingir nossas metas. Planejar é buscar formas de registrar, de resgatar ideias e de criar novas fontes do fazer, do pensar e do avaliar, refletindo com as experiências e confrontando fatos e acontecimentos com as teorias existentes.

O registro (documentação, imagens, vídeos) é uma etapa importante para trabalho com projetos pedagógicos, porque cria a memória de todas as etapas realizadas, possibilitando a análise e reflexão sobre a prática. Para organizar o registro e sistematizar a documentação das etapas do projeto, é necessário selecionar os momentos mais significativos, para efetivação da avaliação, estabelecendo novas práticas e reflexões. (BARBOSA, 2014)

No âmbito da formação de professores, o trabalho com projetos pedagógicos, na prática, auxiliaria o professor a compreender o mundo dos seus alunos por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer constante inter-relação das atividades propostas e das necessidades e dos interesses dos professores e da comunidade.

É com esse sentido que a inclusão de projetos pedagógicos no planejamento da formação de professores auxilia, na perspectiva de criar habilidades nos professores para que oportunizem, a seus alunos, o desenvolvimento de novas experiências,

conhecendo novas realidades e meio social, com diversas linguagens, proporcionando comunicação, apropriação da sua realidade e do seu contexto escolar e social.

1.6 Educação a distância e inteligência coletiva

Propomos, nessa pesquisa, investigar, também, as bases tecnológicas da Educação a distância, que favorecem a comunicação, interação e reflexão nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA para aprendizagem e construção de conhecimento, com contribuições de Pierre Levy para compreensão das bases necessárias para promover a discussão e análise do processo de interação e de comunicação no AVA, utilizando o conceito de inteligência coletiva.

Nosso objetivo aqui é discutir as mediações envolvendo a interação dentro dos ambientes virtuais de aprendizagem, especificamente na ferramenta fórum de discussão, que possibilitou interação entre os grupos, superando a concepção de que o ambiente virtual não favorece a interação e que suas ferramentas são limitadas, auxiliando somente para depósito de atividades.

Muitos estudiosos se dedicaram a refletir sobre EaD, levantando indagações e analisando suas contribuições para avanço da qualidade das formações de professores (inicial e continuada), assim como suas consequências na prática pedagógica dos professores.

A EaD, agregando as novas tecnologias de comunicação, voltadas para realização de curso de formação, disponibiliza ferramentas para interação entre professores, tutores e alunos com o uso da aprendizagem colaborativa, promovendo o maior volume de informações, tornando-se totalmente interligados, cultivando a busca pelo conhecimento e aprendizagem individual e coletiva. Segundo Levy (2003)

A informática é uma técnica molecular, pois não se contenta em reproduzir e difundir as mensagens (o que alias, faz melhor que a mídia clássica), ela permite sobretudo engendrâ-las, modificá-las à vontade, conferir-lhes capacidade de reação de grande sutileza, *graças a um controle total de sua microestrutura*. O digital autoriza a fabricação de mensagens, sua modificação e mesmo a interação com elas, átomo de informação, *bit por bit*. (LEVY, 2003, p. 68)

Nesse sentido, as novas tecnologias auxiliam na flexibilização e trocas de mensagens, quando o sujeito tem liberdade de modificá-las, editá-las e criar

possibilidades de manipulação e de interatividade, demonstrando, assim, que o AVA vai muito além de um simples depósito de mensagens e arquivos. Nessa perspectiva, abrem-se novos espaços incorporados ao ciberespaço³ em que permite estabelecer novas formas de organização social, centradas na inteligência coletiva e na valorização do humano em sua diversidade. (LEVY, 2003)

A abertura do ciberespaço permite conceber aberturas de novos espaços na era do conhecimento identificados por Levy como “espaços do saber”, em que se experimentam as relações humanas, suas diferenças, trocas de saberes, etc. Nas palavras de Levy (2003),

O Espaço do saber começa a viver desde que se experimentam relações humanas baseadas nesses princípios ético de valorização dos indivíduos por suas competências, de transmutação efetiva das diferenças em riqueza coletiva, de integração a um processo social dinâmico de troca de saberes, no qual cada um é reconhecido como uma pessoa inteira, não se vendo bloqueada em seu percursos de aprendizado por programas, pré-requisitos, classificações *a priori* ou preconceitos em relação aos saberes nobres ou ignóbeis. (LEVY, 2003, p. 28)

Nesses novos espaços do ciberespaço, a educação a distância começa a viver experiências com relações humanas baseadas nos princípios de valorização dos indivíduos por suas competências, proporcionando aos envolvidos reconhecimento das dificuldades e superação dos desafios enfrentados nessa modalidade de educação. A inteligência coletiva, apresentada pelo filósofo Pierre Levy, promove a interação entre os envolvidos, com trocas de experiências, valorizando os conhecimentos de cada sujeito, através de sua participação e ação no contexto social a que está inserido.

A inteligência coletiva não é um conceito exclusivamente cognitivo. Inteligência deve ser compreendida aqui como na expressão “trabalhar comum acordo”, ou no sentido de “entendimento com o inimigo”. Trata-se de uma abordagem de caráter bem geral da vida em sociedade e de seu possível futuro [...] A Constituição da inteligência coletiva exige interação entre os envolvidos. Sempre envolverá trabalho colaborativo, através de troca de experiências, competências e saberes, visando a resolução de problemas. [...] As tecnologias de inteligência estão a disposição dos grupos e instituições para que se defina o projeto de inteligência coletiva, no qual não se constitui a

³ Interconexão mundial entre computadores, popularmente conhecida como Rede Internet. Fonte: Rodrigues, Leda Maria Borges da Cunha. *Ambiente virtual de aprendizagem: ampliando a interação com a ferramenta Fórum de discussão*. Bauru:UNESP/FC, 2012.

desvalorização dos conhecimentos individuais, mas seu fortalecimento a partir de compartilhamento social. Isso implica a constituição da inteligência coletiva é construída através da ação, na relação social e não é subordinada a regime de submissão. (Levy, 2003, p. 27, p. 84)

Para Levy, quanto melhor os grupos humanos conseguem se constituir em coletivos inteligentes, em sujeitos cognitivos, abertos, capazes de iniciativa, de imaginação e de reação rápidas, melhor asseguram seu sucesso no espaço altamente competitivo que é o nosso. (LEVY, 2003)

Na organização do trabalho cooperativo em EaD, observamos o processo de reflexão, a descentralização do espaço e tempo, permitindo a interatividade virtual e construindo uma rede de convivência entre os diferentes grupos, possibilitando, assim, a recriação de práticas e propostas pedagógicas inovadoras. Essa rede, que se constitui pela comunicação e convivência, estabelece a valorização humana, onde a aprendizagem acontece em um processo colaborativo e cooperativo. A esse respeito Levy (2003) afirma que

Na era do conhecimento, deixar de reconhecer o outro em sua inteligência é recusar-lhe sua verdadeira identidade social, é alimentar seu ressentimento e sua hostilidade, sua humilhação, a frustração de onde surge a violência. Em contrapartida, quando valorizamos o outro de um modo novo e positivo, contribuimos para mobilizá-lo, para desenvolver nele sentimentos de reconhecimento que facilitarão, conseqüentemente, a implicação subjetiva de outras pessoas em projetos coletivos. (LEVY, 2003, p. 54)

Levy aborda justamente os prejuízos em desconsiderar e desvalorizar o conhecimento do grupo e os amplia para aspectos sociais, afirmando que recusar o outro é o mesmo que recusar sua identidade social. Ao mesmo tempo, apresenta os ganhos em contribuir e reconhecer o coletivo do qual fazemos parte.

A EaD é considerada uma inovação tecnológica, segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) elaborados pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), mediante uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construção de conhecimento.

A interação entre os estudantes e formadores, existente na educação a distância é um dos fatores importantes para o aprendizado e qualidade nessa modalidade. Para isso,

o ambiente virtual precisa estar ancorado a um sistema de comunicação que proporcione autonomia ao estudante para resolução de questões referentes ao material didático e seus conteúdos. O ambiente virtual deve proporcionar ao estudante possibilidades de comunicação com coordenadores, supervisores, professores/formadores, tutores, colegas e todos envolvidos e responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo, para, assim, a equipe pedagógica realizar acompanhamento e avaliação.

A comunicação e diálogo efetivados entre todos os envolvidos no processo de formação no AVA auxiliam na diminuição da sensação de isolamento, apontada como uma das causas da perda da qualidade no processo educacional, e uma dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância. (BRASIL, 2007)

Os processos de comunicação de educação a distância estão em constante evolução. A cada dia, criam-se novas tecnologias e possibilidades tecnológicas para interação entre os seus usuários usando-as como suporte em todos os níveis de ensino. Essa evolução das tecnologias se desenvolve de acordo com as necessidades da sociedade contemporânea.

Diante dessa realidade, do uso das novas tecnologias voltadas para a educação, indagamos: os ambientes virtuais dos cursos de formação de professores favorecem o diálogo/comunicação, reflexão e interação entre os envolvidos e a constituição da inteligência coletiva, promovendo a formação de sujeitos mais ativos e autônomos sem sua prática em sala de aula?

Nas diversas ferramentas incorporadas ao AVA, destacamos o fórum de discussão do curso⁴, objeto de investigação desta pesquisa em que constatamos as possibilidades de interação proporcionada com diversos grupos, sendo fundamental para organização do pensamento e para a compreensão dos processos de aprendizagem e construção de conhecimento.

A interação entre os grupos envolvidos no fórum de discussão estabeleceu o contínuo interesse dos cursistas, potencializando a ferramenta, estabelecendo as intenções e assimilando os conteúdos com os objetivos referentes às disciplinas, efetivando assim a aprendizagem e construindo, através da interação, o seu conhecimento e autonomia.

O fórum de discussão, por ser uma ferramenta de interação entre os grupos, fortalece a rede de construção de conhecimento, permitindo a avaliação no decorrer do

⁴ Curso de Pós-Graduação Lato- Sensu em Educação Infantil, modalidade a distância, campo da presente pesquisa.

processo de aprendizagem, favorece, também, a discussão, a argumentação e a ação dos cursistas, tutores e professores, resultando na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

A Educação a Distância supera as barreiras do espaço e do tempo, utilizando tecnologias disponíveis para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Promove a democratização da educação, fortalecendo a autonomia dos estudantes, a comunicação e o processo tecnológico. Ela oferece novas estratégias educativas baseadas em tecnologias voltadas para aprendizagem. (Salvadori, 2010).

A democratização da modalidade de ensino a distância favorece o atendimento de diferentes realidades apresentadas pelos estudantes que procuram formação mediante este meio. Não se trata de uma forma facilitada de conseguir títulos, muito menos de formação de baixa qualidade. Trata-se de um sistema que atende às necessidades de um público específico que está atingindo cada vez mais segmentos da sociedade. (Salvadori, 2010).

A educação a distância disponibiliza mediações tecnológicas com o intuito de superar as concepções de formações de professores com formato de treinamento, com conteúdos pré-estabelecidos. Para superação desses paradigmas, o ambiente virtual de aprendizagem possui ferramentas favorecendo a ampliação dos espaços para discussão e reflexão, da pesquisa-ação de forma sistemática, beneficiando os envolvidos na perspectiva da aprendizagem e construção de conhecimento em qualquer tempo e espaço.

Vale ressaltar que a concepção de inteligência coletiva no uso das novas tecnologias voltadas para educação, inclui a importância da experiência de vida dos envolvidos, seu percurso profissional, suas práticas sociais e culturais, ou seja, oferece recursos de conhecimento a uma comunidade. Mesmo que não entenda de tecnologias, que não tenha dinheiro, que não possua diploma, mesmo que não saiba ler, nem por isso, esse sujeito é “nulo”. As identidades tornam-se identidades de saber. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador, ele representa uma fonte possível de enriquecimento dos próprios saberes de todos os envolvidos. Ele pode aumentar o potencial de ser. Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade. O saber não é nada além daquilo o que as pessoas sabem. (LEVY, 2003).

CAPITULO II: As bases teórico-metodológicas e tecnológicas da formação continuada.

Este capítulo trata da descrição e análise das bases de conhecimentos, tecnológicas e processos metodológicos que possibilitaram a formulação do projeto e o desenvolvimento do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil, na modalidade a distância. Em primeiro lugar, devemos entender que as bases que orientaram o Curso de Pós-Graduação, que ora estudamos, não surgiram do nada, nem se iniciaram com a criação do curso propriamente dito. Essas bases estão colocadas no percurso de criação e desenvolvimento tecnológico e pedagógico, gerados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e na criação, na Universidade Federal do Amazonas, do Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino/CEFORT, em 2004, o que culminou, em 2012, com a criação do Curso de Educação Infantil. Em segundo lugar, objetiva caracterizar a criação do Curso, refletindo sobre seus aspectos pedagógicos e metodológicos concebidos para sua realização e para o atendimento dos professores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas.

Foi bastante complexo o trabalho desenvolvido no Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil na modalidade a distância, e, para compreender a metodologia estabelecida no Curso, é necessário explicar a constituição das bases metodológicas, tecnológicas e acadêmicas do próprio CEFORT.

Isso significa afirmar que, quando o Curso foi implantado na Faculdade de Educação da UFAM, diversas bases e referências pedagógicas, tecnológicas e metodológicas já se encontravam constituídas no CEFORT, através das experiências concebidas junto à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Assim, interessa descrever e analisar este percurso, visando compreender os processos metodológicos do Curso que se tornou objeto desta pesquisa.

2.1 CEFORT e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

Para compreensão das bases metodológicas e tecnológica do campo empírico, bem como conhecer o lugar de construção da metodologia de formação continuada de professores vinculados ao contexto dessa pesquisa, é preciso explicitar as suas conexões

estabelecidas em nível nacional e local. Aqui, iremos descrever e refletir sobre as bases metodológicas, pedagógicas e tecnologias que deram suporte à formação continuada de professores, bem como enfatizar o percurso histórico da criação da Rede Nacional de Formação Continuada e do Cefort.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica teve início em 2004 com implantação de Centros de Pesquisas e Desenvolvimento de Tecnologias e Cursos de Formação, voltadas para professores das redes públicas de ensino em articulação com IES (Instituições de Ensino Superior).

Os Centros de Formações de Professores foram criados com a finalidade de realizar ações direcionadas para produção de materiais e mediações didáticas e tecnológicas e desenvolvimento de metodologias de formação, a distância e semipresenciais, de professores em serviço, atuando em rede, para atender às necessidades e demandas dos sistemas de ensino.

Para efetivação dessas ações, estabeleceu-se suporte técnico e financeiro do Ministério da Educação/MEC o qual coordenou a implementação e desenvolvimento dos Centros, com adesão e regime de colaboração pelos estados, municípios e Distrito Federal. Para isso, o Ministério da Educação - MEC assumiu o ofício e compromisso de trabalhar em prol da qualidade da educação, oferecendo investimentos para a educação básica, suporte técnico e financeiro para o desenvolvimento do programa, contribuindo, assim, para a aprendizagem das crianças e adolescentes do país.

Podemos observar o investimento do governo federal para área de formação de professores, evidenciando a busca de promover políticas públicas de valorização dos profissionais da educação. Isso evidencia a importância da formação continuada como possibilidade de qualificação do fazer pedagógico em sala de aula, contextualizado nas diversas regiões e estados do país, tendo a EaD como uma das principais bases.

Essa política de valorização do professor, presente no Plano Nacional de Educação/PNE, enfatizou a necessidade de formação do profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, como condutor de uma postura crítica e propositiva que lhe permita intervir na transformação da realidade escolar, contribuindo na elaboração da proposta pedagógica da escola, bem como na participação efetiva do planejamento e das avaliações das atividades escolares e de articulação com a comunidade.

O Catálogo de Orientações da Rede Nacional(2005) estabelece, também, em seus princípios e diretrizes de a Rede de Formação ser fundamental pensar a formação

docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática pedagógica qualificada e de afirmação da identidade do professor, colaborando com a melhoria da aprendizagem das crianças e adolescentes.

O Documento da Rede (2004) fixou os princípios e as diretrizes para nortear o processo de implementação dos centros de formações definidos em eixos norteadores de formação continuada apontados como: a) exigência da atividade profissional no mundo atual; b) deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; c) ir além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; d) A formação, para ser continuada, deve integrar-se no dia a dia da escola; e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

Em um dos eixos norteadores da Rede, destacamos a relação teoria e prática a qual favorece a construção de novos saberes e práticas pedagógicas. Essa relação determina a transformação da prática do professor, de um lugar de aplicação para um lugar de produção de conhecimento. Essa relação, também, enfatiza a atividade de reflexão e de investigação, incorporando o contexto escolar. Nesse Documento da Rede, constatamos que

A articulação teoria e prática, necessária na formação inicial, é fundamental na formação continuada, pois favorece a retroalimentação do conhecimento consagrado com observações do cotidiano escolar, levando à construção de novos saberes. Assim, a prática passa de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento, na medida em que a atividade profissional envolve aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado e os saberes construídos no fazer passam a ser objeto de valorização sistemática. A formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com educação e o sucesso dos alunos. (Documento da Rede, 2004)

No Documento da Rede (2004), verificamos, também, o destaque para a prática da investigação e da reflexão na formação continuada, que auxilia o professor na ampliação da sua visão sobre a realidade escolar, influenciando diretamente na qualidade de seu trabalho pedagógico. Imaginamos um professor que não tenha conhecimento de sua realidade escolar, como será o seu trabalho em sala de aula com seus alunos? No mínimo, suas aulas não terão significado e prejudicarão o processo de aprendizagem dos alunos, devido à falta da relação do contexto dos alunos e os conteúdos escolares.

Sobre a concepção da investigação e pesquisa como auxílio na compreensão de realidade e contexto escolar, Becker (2010) declara que

A pesquisa do professor, impulsionada pelo desejo de oferecer uma descrição crítica de oportunidades de investigação surgidas na vivência que tem lugar na sala de aula e no seu entorno imediato, deve estar preparada para incorporar generosamente as hesitações que têm lugar no dia a dia da escola. O tateio constante não pode ser evitado: o professor que assume a dimensão investigativa do seu fazer alimenta-se da dúvida, antes da certeza que, se atingida, é sempre provisória. Nada é mais prejudicial ao ensino do que a certeza das ideias prontas. Elas conduzem facilmente, por ausência de reflexão ou por preguiça, ao dogma. (BECKER, 2010, p. 27)

Para o autor, o professor, ao assumir a postura de pesquisador, alimenta o desejo constante de explorar e de refletir sobre sua realidade. Para tanto, deve estar aberto para as novas dimensões da realidade, porque, na própria realidade, não existe certeza eterna e nem conhecimento acabado, ela está em constante transformação. O professor que não considerar essas mudanças e transformações existentes, tanto em seu próprio contexto quanto na sociedade, acaba prejudicando o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Para a construção e transformações da concepção dos professores, é que se pretendeu a constituição da Rede de Formação de Professores, em que se articularam parcerias com as Universidades e os Sistemas Públicos de Ensino, com o objetivo de concretizar e socializar o avanço do conhecimento produzidos nas Universidades, como de ampliar suas teorias considerando, nesse processo, a experiência desenvolvida pelos professores das redes públicas de educação básica. Nesse movimento de experiências e de saberes, todos ganham e todos passam a fazer parte de uma rede maior de intercâmbio.

Nesse sentido, deve-se considerar o professor em exercício como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática, permitindo que, no processo, ele se torne um investigador e pesquisador, capaz de refletir e rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara. (Documento da Rede, 2004).

É neste cenário de constituição da Rede Nacional de Formação que se constituiu e se estabeleceu o Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e

Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino/CEFORT e suas bases tecnológicas e metodológicas dirigidas para a formação continuada de professores. Iremos descrever e refletir sobre quais as bases em que estão assentadas o processo metodológico do Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, modalidade a distância, e refletir sobre suas estruturas tecnológicas e pedagógicas que abrigou o curso, relacionando com o trabalho de teoria e prática e os instrumentos mediadores para o seu desenvolvimento e sua realização.

A implantação dos Centros de Formação Continuada de Professores nas Instituições de Ensino Superior (IES) foi a estratégia principal da Rede Nacional de Formação Continuada, visto que foi considerada como possibilidade para a efetivação das propostas apresentadas.

Através de edital de seleção do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica/SEB/MEC (Edital 01/2003-SEIF/MEC) foram determinadas 4 (quatro) áreas para atuação dos centros. As áreas definidas no edital para vinculação à Rede de Formação foram: a) Alfabetização e Linguagem; b) Educação Matemática e Científica; c) Ensino de Ciências Humanas e Sociais; d) Artes e Educação Física.

Nesse processo de seleção, a Rede Nacional de Formação de Professores, através da aprovação do projeto submetido para a área de “Ensino de Ciências Humanas e Sociais” pela Universidade Federal do Amazonas, implantou o Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino/CEFORT, na Faculdade de Educação/FACED/UFAM.

O Cefort assumiu a missão de produzir materiais didático-pedagógicos impressos, programa de cursos semipresencial e a distância, e *software* para gestão de sistemas, por meio de parcerias e convênios legais, com as redes públicas de educação municipal e estadual e outras universidades.

Definindo sua missão e área de atuação, o Cefort buscou desenvolver: a) pesquisas, mediações e material didático para a formação docente (livros, vídeos, softwares); b) projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada; c) oferta de programas de formação continuada, semipresenciais e a distância, com implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino, estabelecendo parcerias com sistemas de ensino público e outras

organizações para a formação de professores, em nível de aperfeiçoamento e pós-graduação, conforme consta no site⁵ do Cefort

Desenvolver pesquisas, tecnologias e programas de formação de professores, técnicos e gestores dos sistemas de ensino público, visando efetivar o compromisso da Universidade Federal do Amazonas com o desenvolvimento e apropriação da cultura e da ciência, voltado para a elevação da qualidade da aprendizagem e formação humana, especialmente de crianças, adolescentes e jovens, em processos educativos escolares e não-escolares. (Portal do CEFORT/AM)

O programa de cursos desenvolveu formações em diversas cidades nos estados como Amazonas, Amapá, Maranhão e Pernambuco, abrangendo as seguintes áreas do conhecimento: Fundamentos da Educação em Ciências Humanas e Sociais; Gestão Educacional; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Rural; Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos; Formação de Tutores; Gestão Escolar; Assessoria às Escolas na elaboração do Projeto Político Pedagógico e Curricular.

Entre os programas desenvolvidos pelo Cefort, destacamos os projetos interdisciplinares, envolvendo as áreas da Pedagogia, Filosofia, História, Geografia, Artes, Psicologia Ciência da Computação, Matemática, Letras.

Vale ressaltar que o Cefort/Ufam⁶, desde 2004, integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (REDE), juntamente com as outras 18 universidades⁷ selecionadas, distribuídas para atuarem em diversos locais de acordo com áreas definidas pelo edital de seleção da Rede de Formação. Todas essas universidades são vinculadas ao Ministério da Educação (MEC/SEB) e realizarem diversos cursos em nível de extensão, aperfeiçoamento e especialização. O Cefort

⁵ Endereço eletrônico: www.cefort.ufam.edu.br

⁶ Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino/CEFORT. Universidade Federal do Amazonas/UFAM.

⁷ Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG; Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG; Universidade de Brasília – UNB; Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Universidade Federal do Pará-UFPA; Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ; Universidade Federal do Espírito Santo- UFES; Universidade Estadual Paulista- UNESP; Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS; Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Universidade Federal do Ceará- UFC; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG; Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP; Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS; Universidade Federal da Bahia-UFBA; Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF e Universidade Federal do Paraná- UFPR. (Manual de orientações Gerais – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – Secretaria da Educação Básica, Ministério da Educação, 2004)

assumiu a formação continuada de professores na área de Ciências Humanas e Sociais, junto à Universidade Federal do Ceará/UFC e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/ PUC-MG, através do convênio firmado com a Secretaria de Educação Básica/SEB/MEC.

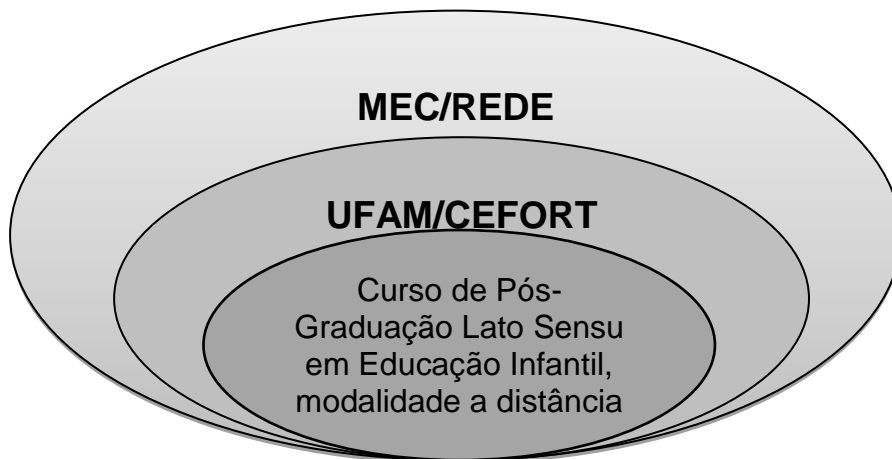
A estrutura metodológica e pedagógica do Cefort buscou relacionar, nos cursos de formação de professores, o exercício teórico e metodológico com o contexto e prática pedagógica dos professores cursistas. Essa proposta foi baseada na teoria construtivista de Jean Piaget, que estabelece como fonte principal de conhecimento, a ação do sujeito. Essa ação se concretiza sobre o objeto de conhecimento, para o qual estabelece categorias, relacionando-as com sua realidade. Essa relação possibilita, também, interações entre o sujeito e o objeto, auxiliando no estabelecimento de categorias. Com isso, o sujeito desenvolve habilidades para modificar e transformar sua realidade, a partir de suas próprias reflexões e autor reflexão. Confirmando essa concepção Delval (2010) estabelece a relação entre o sujeito, a realidade e o conhecimento, afirmando que

Ao agir sobre a realidade, ele a incorpora, a assimila e a modifica, mas ao mesmo tempo, modifica-se a si mesmo, se acomoda, pois aumenta seu conhecimento e as antecipações que pode fazer. Isso supõe que o sujeito é sempre ativo na formação do conhecimento e não se limita a recolher ou refletir o que está no exterior. Mesmo que pensemos que estamos lhe transmitindo um conhecimento, o sujeito precisa reconstruí-lo. O conhecimento é sempre uma construção que o sujeito realiza, partindo dos elementos de que dispõe. (DELVAL, 2010, p.120)

Portanto, podemos afirmar que as bases pedagógicas do Cefort em seus cursos de formação, valorizam a ação do professor, considerando seu contexto escolar e sua prática pedagógica como fonte para sua aprendizagem, construindo e reconstruindo, assim, o conhecimento a partir de suas próprias experiências.

No esquema abaixo, podemos compreender as bases nas quais o curso se estabeleceu para o desenvolvimento de proposta metodológica focada na formação continuada de professores, na área específica da educação infantil.

Ilustração 1 – Esquema de constituição das bases para o Curso



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (2012). Esquema elaborado pela pesquisadora.

Incorporada a essa estrutura metodológica e pedagógica encontra-se uma estrutura tecnológica com mediações didáticas para desenvolvimento de cursos na modalidade a distância. Para a realização dos cursos na modalidade a distância, o Cefort/UFAM concebeu o próprio website⁸ com a descrição histórica de criação, equipe de profissionais, cursos e programas desenvolvidos, agenda de eventos e atividades, divulgação de programas e projetos da Faced/Ufam.

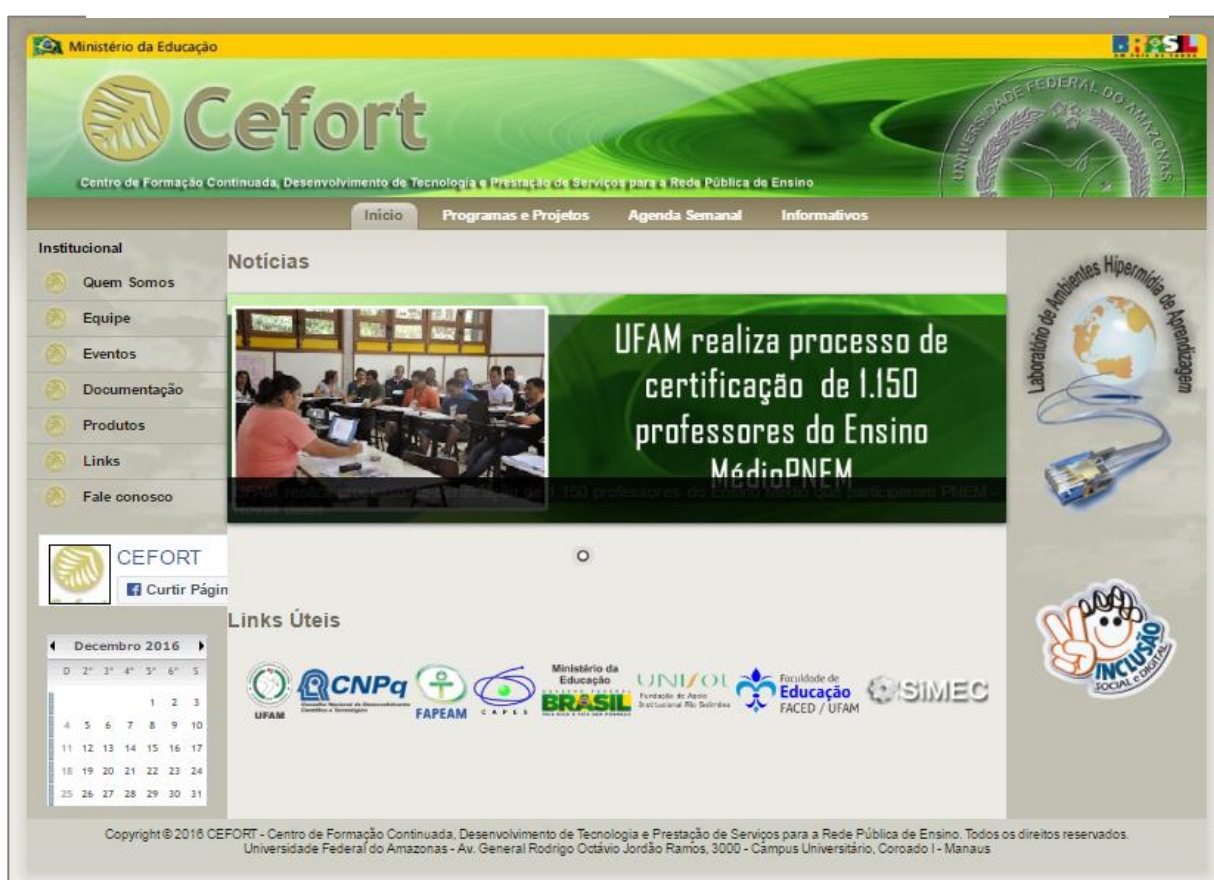
O website abriga o Laboratório de Produção de Materiais e Mediações em Ambientes Hiperfídia de Aprendizagem, que constitui atividades de pesquisa e de produção de ambientes digitais de aprendizagem e de gestão de conhecimento, contemplando mediações didáticas e tecnológica que dão suporte para desenvolvimento de onze cursos na modalidade a distância. Para realização dos cursos, utiliza-se a plataforma de aprendizagem *software Moodle (Modular ObjectOrientedDynamic Learning Environment)*, uma plataforma de aprendizagem a distância, com disponibilização livre para criação de cursos, disponibilizando leituras, mecanismos de

⁸Conjunto de páginas web que são acessíveis a partir de um mesmo endereço eletrônico. O website do Cefort está hospedado no endereço eletrônico: <http://cefort.ufam.edu.br>.

comunicação síncrona e assíncrona, através das ferramentas como fórum de discussão⁹, wiki¹⁰, glossários¹¹, base de dados¹², etc.

Abaixo, mostraremos a página do site do Cefort e o Laboratório de Produção de Materiais e Mediações em Ambientes Hipermídia de Aprendizagem, com a intenção de mostrar a plataforma virtual que agrega todas as mediações tecnológicas para realização dos cursos em ambientes virtuais de aprendizagem, desenvolvidos e em desenvolvimento.

Ilustração 2 - Página do website do Cefort.



Fonte: Disponível no endereço: www.cefort.ufam.edu.br

Listamos os principais cursos agregados no Laboratório de Hipermídia, em nível de aperfeiçoamento e pós-graduação, de acordo com a imagem abaixo: Educação

⁹ Permite diálogos de assíncronos do grupo sobre determinado tema.

¹⁰ Construção colaborativa de documentos com uso do navegador de web.

¹¹ Atividade que permite criar compilações dos termos mais usados em uma disciplina.

¹² Compartilhamento de informações de forma organizada.

Ambiental; Escola de Gestores; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; Coordenação Pedagógica e Educação Infantil, este último identificado como campo do objeto dessa pesquisa.

Ilustração 3 - Página do Laboratório de Hipermídia do CEFORT/UFAM.

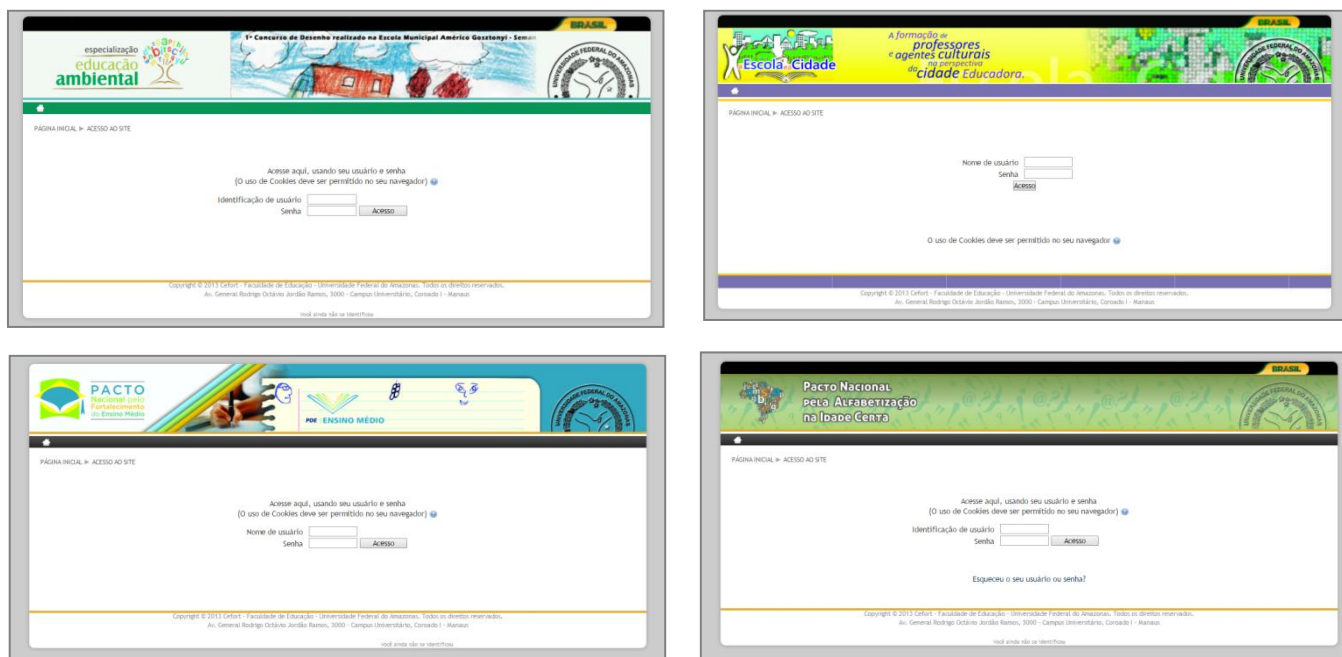


Fonte: Disponível no endereço: www.cefort.ufam.edu.br/portal

Na ilustração abaixo, expomos alguns dos layouts dos ambientes virtuais desenvolvidos pelo Cefort. Esses AVA's foram criados e articulados por uma equipe composta por profissionais e especialistas de diversas áreas, design, ciências da computação, pedagogia e profissionais definidos por conteúdo dos cursos. Esses profissionais são responsáveis pela customização e criação de layouts para os cursos, com isso todos os cursos possuem sua identidade visual própria. A estrutura dos layouts foi criada com formato flexível, permitindo alteração quando for necessário, para possibilitar a adaptação aos usuários e ao projeto de cada curso.

É preciso salientar, como sinaliza Thomé (2015), que todos os projetos gráficos dos ambientes virtuais do CEFORT tiveram por base os projetos pedagógicos de cada curso, orientadas por sistemática metodológica de articulação das propostas curriculares, dos conteúdos e dos formatos possíveis do software moodle.

Ilustração 4 - Layouts das páginas para login dos ambientes virtuais de aprendizagem criados pelo Cefort.



Fonte: Disponível no endereço: www.cefort.ufam.edu.br/portal

No que se refere aos cursos na modalidade a distância instituídos no Cefort, as suas propostas de constituição dos ambientes virtuais foram articuladas com design instrucional e bases da teoria construtivista, considerando os sujeitos como possuidores de conhecimentos e experiências, capazes de conceber estratégias educacionais e avaliar seu aprendizado. Essa proposta se diferencia de cursos com finalidade de treinamento, os quais são direcionados para construção de habilidades específicas, aplicadas de imediato, sem a presença necessária do professor.

Muitas concepções de aprendizagem não são adequadas para EaD, com por exemplo, a concepção tradicional e a apriorista. A tradicional concentra o conhecimento no professor, considerando o aluno como sujeito passivo. E a apriorista considera o conhecimento como parte do próprio sujeito e que o meio é só um estímulo. De fato,

essas duas concepções não contribuíram para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos, construtores de seu próprio conhecimento. (GOBARA e TAKECO, 2013)

O que mais contribui para EaD, nesses novos tempos e espaços, é justamente a concepção construtivista, em que o sujeito é ativo e autônomo no seu processo de aprendizagem. Nessa concepção, o objeto/ambiente virtual sozinho não construirá conhecimento para o sujeito, não fará o sujeito aprender sozinho. A aprendizagem só é possível com a ação orientada e acompanhada, do sujeito sobre o objeto, nessa caso, apropriando-se das orientações, das ferramentas e interagindo no ambiente virtual de aprendizagem/AVA.

Sobre a concepção construtivista na Educação a Distância, Guarezi (2009) reflete

Essa visao tem sido reconhecida e aplicada na EaD. Podemos visualizá-la em cursos, em que os alunos se deparam com varios desafios durante seu processo de estudo. As respostas não estão postas. O aluno é sempre questionado e precisa descobrir a solução dos problemas. Ao ser lançado a um desafio, o estudante entra em desequilíbrio. A nova aprendizagem vai levá-lo ao novo equilíbrio. Isso é uma constante, uma construção permanente. (GUAREZI, 2009, p. 59)

A autora reflete sobre as mudanças ocorridas na EaD em suas concepções de aprendizagem, em que foi constatado que os modelos tradicionais não estavam auxiliando os alunos no processo de ensino e aprendizagem. A teoria do comportamento behaviorista de Skinner¹³ adotada em muitos cursos a distância, por exemplo, considera o sujeito neutro e passivo considerando o processo de aprendizagem de forma mecanicista. Desse modo, afirmava que o conhecimento estava presente na ação do ambiente sobre o indivíduo. Para o conhecimento é um processo comportamental, ambiental, neurológico e até fisiológico, e era um equívoco afirmar que o conhecimento é um processo cognitivo. Ele também afirmava que um dos mais eficientes tipos de educação poderia ser feito por meio de “máquinas de ensinar” como os computadores. Esse tipo de ensino apresentava atividades objetivas com *feedbacks* de “Acertou” ou “Errou”, conforme a resposta do aluno, ele avançava ou repetia o exercício. (GUAREZI, 2009)

¹³ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Percussor da Teoria Behaviorismo do Comportamento Operante.

Assim, qualquer organização precisa ter clareza de onde quer chegar e como quer chegar, para que os esforços sejam conjuntos. Se, na EaD, não existir uma concepção de educação específica, é necessário investigar o que mais se adequaria em termos de orientação de aprendizagem e a formação do indivíduo como um todo.

Dessa forma, as proposições da educação para adultos não seriam base para uma nova teoria de aprendizagem, mas uma concepção que atenda às características dos sujeitos. Na teoria construtivista, voltada para a formação continuada de professores, seus princípios, ação e experiências são defendidos e valorizados. Delval (2010) explica a construção do conhecimento na teoria construtivista de Jean Piaget, afirmando

O conhecimento é o resultado da interação contínua entre o sujeito e a realidade que o cerca. Ao agir, sobre a realidade, vai construindo propriedades da mesma, ao mesmo tempo em que constrói sua própria mente. Por isso, essa posição foi chamada de construtivismo. [...] O sujeito tem que construir tanto seus conhecimentos e suas idéias sobre o mundo, como seus próprios instrumentos para conhecer. Ao logo do desenvolvimento, passar por uma serie de estádios, que, definitivamente, são distintas formas de interagir com a realidade. (DELVAL, 2010, p. 119)

Observamos que o autor destaca o conceito de interação entre o sujeito e o objeto para explicar a construção do conhecimento. Essa interação é fundamental para o processo de aprendizagem na teoria construtivista, do mesmo modo que as novas experiências influenciam e desafiam as suas estruturas cognitivas.

Essa concepção está sendo muito utilizada na EaD, devido aos desafios postos para os sujeitos. O sujeito é desafiado a superar as dificuldades que vão surgindo ao longo do processo, as respostas não são dadas. Com isso, o sujeito entra em desequilíbrio e só alcança o equilíbrio com o novo conhecimento. (GUAREZI, 2009)

Pensando em todo esse caminho percorrido para produção de inovações metodológicas voltadas para formação de professores, assim como no estabelecimento de novas concepções buscando a construção do conhecimento, democratização da educação e desenvolvimento de novos projetos coletivos, nos deparamos com o desafio de constituir novas bases metodológicas e tecnológicas que relacionem a teoria e a prática docente, formando, assim, profissionais, tanto em nível inicial quanto continuada, que estejam dispostos a participar da proposta pedagógica da escola, do seu planejamento e que compreendam amplamente sua realidade e seu tempo, constituindo a sua realidade com espaço de mudanças e transformações.

Nesse sentido, Levy (1993) afirma que a técnica instrumentaliza a ação e se torna uma das dimensões fundamentais, em que está em jogo a transformação do mundo humano por ele mesmo. Os deslocamentos, menos visíveis, que ocorrem na esfera intelectual, nos obrigam a reconhecer a técnica com um dos mais importantes temas filosóficos e políticos do nosso tempo.

Portanto, podemos afirmar que, dependendo da concepção da educação, se determinará o uso das novas tecnologias e das mediações didáticas no processo de aprendizagem.

2.2 O Curso de Pós-graduação Lato-sensu em Educação Infantil, modalidade a distância: contexto e “objetos” da pesquisa

Nas formações de professores, ainda presenciamos projetos pedagógicos com metodologias que priorizam a teoria em detrimento da prática, limitando o professor como um profissional transmissor de conteúdo, sem condições de relacionar a teoria com os processos pedagógicos da realidade escolar. Alvarado-Prada (2010) explica essas metodologias presentes nas formações de professores.

Nas práticas do discurso sobre formação de professores, é frequente privilegiar a transmissão de teorias, valorizando apenas alguns pensamentos ideologicamente dominantes, em detrimento da complexidade dos conhecimentos derivados das experiências individuais e coletivas construídas ao longo da vida dos docentes e que são parte deles enquanto seres profissionais. Em oposição a esse discurso, é necessário realizar processos formativos considerando a trajetória do docente, pois ela traz consigo as contradições da relação teoria-prática que, se realizadas atividades para compreendê-las, é desenvolvido um processo de formação. (ALVARADO-PRADA, 2010, p. 372)

Podemos perceber que a exclusiva transmissão de teorias desvaloriza a riqueza de conhecimentos advindos das experiências dos professores, construídas em um coletivo escolar. Dessa forma, para desenvolver uma formação com significado, visando à melhoria do trabalho profissional dos professores é preciso valorizar a relação teoria, prática e a reflexão, constituídas nos desafios que a prática pedagógica impõe. É preciso inserir o professor no contexto de investigação da sua própria prática.

Inovar a formação necessita da criação de espaços e lugares para a construção de conhecimentos, para constituições de grupos com possibilidades de interações, precisa-se relacionar a teoria com a prática. Nesse ponto de vista, é necessário diferenciar dos

modelos tradicionais de formação, os quais trabalham de forma homogeneizadora, não considerando as diferenças, valorizando somente a teoria e centrando na transmissão de conteúdos e informações. Isso significa a desconstrução prévia deste conhecimento que foi paulatinamente interiorizado. Oliveira-Formisinho (2013) sustenta que essa inovação precisa, nas palavras da autora, de uma “Pedagogia Explícita”. Essa pedagogia dá significados ao trabalho do professor, valoriza suas diferenças e competências com uma teoria fundamentada na prática.

Para uma renovação da prática pedagógica das escolas na direção de uma prática fundamentada, é essencial a sua transformação em práxis pedagógica, o que só se pode realizar utilizando pedagogia explícitas compreensivas. A pedagogia explícita é justamente um modelo pedagógico que integra os fundamentos com a ação, a teoria e a prática. Para Oliveira-Formosinho o conceito de modelo pedagógico explícitas refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 44).

A formação de professores se encontra em um contexto de transformações, dentro de uma sociedade da informação, permitindo que os sujeitos construam relações significativas para compreensão de si mesmos, de seus próprios conhecimentos e do outro. Nesse sentido, a formação docente precisa considerar as relações estabelecidas, com dimensões individuais e coletivas, levando em conta o caráter cultural, político e social.

Nessa perspectiva de valorização das relações que contribuem para a formação de professores, Levy (2003) estabelece que os outros são fontes de conhecimento e oportunidade de aprendizado, independentemente de sua posição social. Para representar essas relações, o autor nomeou como “Inteligência Coletiva”, quer dizer que todos os seres humanos têm direito ao reconhecimento de uma identidade do saber, definindo, assim, o autor

É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. Acrescentemos à nossa definição este complemento indispensável: a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento das pessoas, e não o culto de comunidade fetichizadas. (LEVY, 2003, p. 28)

A adoção de um modelo curricular como concepção educacional é um instrumento essencial para a superação de imposição da pedagogia burocrática como barreiras para as inovações pedagógicas.

Nesse busca de inovações metodológicas, foi implantado o Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Infantil, modalidade a distância, concebido no Cefort/Ufam, através das parcerias entre Ministério da Educação – MEC, Universidade Federal do Amazonas – UFAM e Secretaria Municipal de Educação – SEMED, para o atendimento de 500 professores dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's. O Curso iniciou em 2012 e utilizou o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – como mediação tecnológica.

Com a aprovação do projeto pedagógico e implementação efetiva do Curso, estabeleceram-se as parcerias com o Ministério da Educação/MEC, Universidade Federal do Amazonas/Ufam, que garantiram as condições financeiras, e também com a Secretaria Municipal da Educação que garantiu o atendimento da demanda de professores.

Dentro desse processo de implantação do Curso, o Cefort/UFAM constituiu uma equipe de coordenadores, com profissionais da educação da Ufam e da SEMED, para atuarem na articulação entre UFAM/CEFORT e SEMED. Essa articulação efetivou os acertos integrando os calendários de atividades práticas do Curso com os calendários letivos das escolas/CMEI's, possibilitando, assim, a concretização da proposta pedagógica do curso que envolveu o currículo e a prática pedagógica dos professores em sala de aula.

A Secretaria Municipal de Educação que articulou a demanda para o Curso, não só contribuiu com a demanda, mas também com acertos e contrapartidas com a universidade, disponibilizando infraestrutura para realização dos encontros presenciais e recursos humanos, para o trabalho de acompanhamento pedagógico e tecnológico. Esses acertos foram firmados através de termos de cooperação técnica, que tiveram assinatura de reitora da Universidade Federal do Amazonas e do Secretário Municipal de Educação.

Para termos uma visão geral de como se constitui o curso, verificamos no Projeto Pedagógico do Curso, em sua justificativa, alguns dados do CENSO¹⁴ 2007 sobre a situação da formação de professores.

¹⁴O censo é um estudo estatístico referente a uma população que possibilita o recolhimento de várias informações. Esse estudo é realizado, normalmente, de dez em dez anos, na maioria dos países. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/>)

De acordo com o Censo 2007, nas creches brasileiras atuam 95.643 professores, 82,2% dos quais têm a formação requerida pela atual legislação para o exercício do magistério: 45% apresentam o magistério na modalidade Normal e 37,2% possuem nível superior com licenciatura. Do restante dos professores, 4,9% possuem nível superior sem licenciatura, 9,9% nível médio e 3,0% nível fundamental, o que representa, em relação às outras etapas de ensino, o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência. Além disso, dentre os docentes desta etapa de ensino, apenas 11,8% possuem curso específico de formação continuada para atuar em creche. (CEFORT, 2012)

Avaliando os dados do censo, observamos o cenário de formação do nível da educação infantil, constatando a necessidade de investimentos para a formação de profissionais para esse nível de ensino.

Com a justificativa estabelecida, foi definido o quantitativo de vagas para realização do curso, com a demanda para o atendimento de 500 professores em exercício na área de educação infantil. Essa demanda foi distribuída em 20 turmas, e cada turma dispôs de um tutor a distância, especialista em educação, para realização do acompanhamento pedagógico e da mediação do processo de aprendizagem.

Para a montagem da equipe de tutoria, foi realizada uma seleção envolvendo avaliação de habilidades para o trabalho em grupo, incluindo a comunicação, informação, cooperação, investigação do conhecimento e interação com os diversos grupos de estudo, para, assim, garantir o processo de construção do conhecimento e aprendizagem na área específica da educação infantil, no desenvolvimento do Curso.

A proposta metodológica foi definida com estruturas específicas que se integraram de maneira horizontal e vertical, durante todo o processo teórico, metodológico e curricular do curso.

Esse processo metodológico ocorreu através de encontros presenciais mensais obrigatórios, com realização de oficinas pedagógicas e aulas de orientação presencial, conforme a necessidade dos cursistas.

Nesta experiência formativa, questionamos quais as bases que constituíram o processo metodológico para a formação do Curso, reportando-se à relação da abordagem teórica com a prática dos professores em seu exercício pedagógico?

É com esse questionamento que seguimos para o próximo item do capítulo, expondo as bases que ancoraram a implantação do curso em seu processo de desenvolvimento da metodologia de formação na modalidade a distância.

2.3 O processo pedagógico e metodológico do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Infantil, na modalidade a distância.

Após a reflexão do contexto da pesquisa, buscaremos descrever e refletir sobre os processos metodológicos do curso, evidenciando a articulação entre teoria e prática, através da preposição curricular e sistemática metodológica, articulando com a disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil – OTPEI”, bem como associar com as bases metodológicas da investigação e acompanhamento pedagógico.

Nesse contexto, mostraremos o desenho metodológico do curso o qual conduziu toda a sua proposta pedagógica, evidenciando a fundamentação teórica; exercício metodológico de investigação e de planejamento; desenvolvimento e registro da prática pedagógica, acompanhamento no desenvolvimento e análise da experiência formativa e, por fim, a realização de seminário com a socialização das experiências formativas.

Tendo por base os fundamentos norteadores do Projeto Pedagógico do Curso, elaborou-se a sequência a seguir:

“1) **Fundamentação teórica:** definida de conhecimentos e abordagem metodológica, envolvendo conhecimentos acerca de políticas públicas, da psicologia e das diretrizes curriculares, da abordagem da criança e da educação infantil. Em seguida trabalhou-se abordagem específicas do currículo da Educação Infantil, configurada na linguagem, na arte, nas atividades e conhecimentos envolvendo a matemática, as ciências naturais, sociais e a cultura.

2) **Exercício metodológico de Investigação**, correspondente ao momento sequencial do concomitante da fundamentação e a apropriação conceitual. A investigação se define como momento transversal de todas as disciplinas de fundamentação do curso, sendo estabelecidas as linhas de investigação acerca da criança, do currículo e da prática pedagógica. Mas a investigação aqui não visa os mesmos propósitos da pesquisa científica, de produção e socialização de conhecimentos novos. Ela visa principalmente orientar e subsidiar os projetos de aprendizagem que foram elaborados e desenvolvidos pelos Professores durante o curso.

c) **Exercício metodológico de planejamento** da ação docente, correspondente as atividades também de elaboração de projetos de aprendizagem visando o

desenvolvimento de atividades pedagógicas nas escolas de atuação dos Professores Cursistas. A elaboração dos projetos esteve vinculada aos quadros e indicadores resultante das investigações processuais ocorridas na realização das disciplinas de fundamentação.

d) **Desenvolvimento, registro e documentação da prática pedagógica**, definidos como etapa “pragmática” de desenvolvimento de sequência de atividades em projetos de aprendizagem no campo de atuação profissional dos Professores Cursistas, sendo acompanhado por Tutores e Professores nas Escolas. O registro e a documentação correspondem a ‘constituição do corpus’ das produções ocorridas durante a prática pedagógica entre Professores e Estudantes, expressos nos formatos de registros escritos, anotações, filmagens, desenhos, relatos orais, trabalhos escolares, etc.

e) **Acompanhamento no desenvolvimento e análise da experiência** de Prática Pedagógica; corresponde às atividades de orientação para a sistematização documental, análise da experiência e elaboração de escrito próprio acerca do percurso formativo, cujo documento final constituirá a referência formal do seminário de socialização e avaliação final do curso. (BRITO, PEREIRA e KAWADA, 2016)

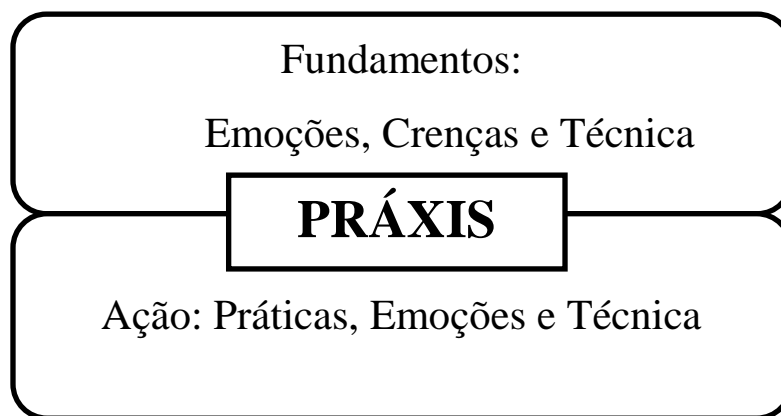
A dinâmica metodológica acima, concebida pela equipe de coordenação do curso, indica a orientação do desenho curricular que contemplou o contexto dos cursistas, bem como sua experiência pedagógica, promovendo no currículo, o movimento de inclusão e participação dos cursistas no processo de aprendizagem, ou seja, os cursistas eram sujeitos do próprio processo de aprendizagem.

A metodologia não só envolveu a experiência dos cursistas mas também a práxis – relação teoria e prática – através do desenvolvimento de projetos pedagógicos nas escolas. Para Oliveira-Formosinho (2013), a práxis é o *locus* da pedagogia em que se organizam os saberes que se constituem na ação, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes), ela afirma que

A práxis pedagógica não é mera prática como mero fazer baseado numa aprendizagem implícita e num conhecimento tácito e rotineiro; é uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento implícito. É uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos. É uma prática que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 25)

Abaixo, mostraremos o esquema que nos mostra com clareza o movimento que constituiu a práxis no curso. Ela esteve no centro do processo, envolvendo fundamentos, práticas, ação dos sujeitos.

Ilustração 5: Conceito de práxis pedagógica.



Fonte: Oliveira-Formosinho (2013)

A figura acima é a ilustração do conceito de práxis pedagógica em que se fundamenta o conhecimento pedagógico, segundo Oliveira-Formosinho (2013). Para ela, a pedagogia é um lugar de relação entre fundamentação e ação, relação interativa, agregando a renovação de crenças, teorias e fundamentando as práticas, técnicas, emoções, paralelo a ação. Nesse sentido, o curso se sustentou, envolvendo e valorizando as crenças dos cursistas, seus sentimentos, experiências, saberes e conhecimentos.

Abaixo, expomos o quadro curricular do curso com as disciplinas desenvolvidas e sequência de disciplinas, integrando momentos de fundamentação, exercício metodológico (teoria/prática), envolvendo investigação pedagógica e sistematização do trabalho final dos professores/cursistas.

Ilustração 6: Quadro Metodológico do Desenvolvimento Curricular do Curso de Especialização em Educação Infantil, modalidade a distância.

Disciplinas	CH	Sequência Desenvolvimento Metodológico e Produção
1. Introdução ao Moodle e ao Curso	40	Orientação para usabilidade no ambiente digital de aprendizagem
2. Políticas Públicas em Educação Infantil	45	Estudos acerca das perspectivas sociohistórica e legal da Educação Infantil; Investigação sobre: a) as “políticas públicas no espaço escolar”; b) Projeto político e pedagógico
3. Desenvolvimento, Linguagem e Afetividade da Criança da Educação Infantil	45	A criança da educação infantil. Investigação sobre os sujeitos e apropriação de categorias e conceitos estruturantes
4. Currículo, Mediações e Instituições na Educação Infantil	45	Conceitos, estruturas e definição das áreas. Investigação sobre a dinâmica curricular – referencia as áreas da Educação Infantil
5. Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (Momento 1)	40	Estudo das estruturas e da dinâmica de Planejamento e da prática pedagógica na educação infantil; Contextualização e análise nas áreas da educação infantil – indicadores do Currículo, dos sujeitos, das referencias legais, dos aspectos do planejamento
6. Expressão e arte na infância	45	Apropriação de conteúdos específicos da área Infância: imaginação e arte. Infância e produção cultural contemporânea. Planejamento e exercício metodológico de prática docente.
7. Linguagem, oralidade e cultura escrita	45	Concepções de linguagem, relação entre pensamento e linguagem. Os adultos e as interações verbais com as crianças: falas e escutas. As crianças e a linguagem: ações e simbolizações. A aquisição da linguagem oral pela criança. Planejamento e exercício metodológico de prática docente.
8. Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (Momento 2)	45	Desenvolvimento das atividades do Projeto de Aprendizagem na escola; Sequência Didática; Registro da Prática Pedagógica.
9. Natureza e cultura: conhecimentos e saberes	30	As crianças e o mundo social: observação dos contextos de socialização e referencia cultural, no lugar na família, na cotidianidade. As relações sociais da criança na escola da educação infantil: interações institucionais e com professores, autonomia, participação e relações com pares etários. Planejamento e exercício metodológico de prática docente.
10. Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (Momento 3) / Seminário de Pesquisa\Temático: Produção do Trabalho Monográfico	20	Organização e sistematização do trabalho de conclusão de curso e Seminário de Avaliação e Socialização dos trabalhos de Conclusão do Curso

Fonte: BRITO, OLIVEIRA e THOME (2015, p. 91 e 92)

Para melhor analisar o Quadro Metodológico das Disciplinas do Curso, direcionaremos-nos para os eixos que estruturaram a organização curricular para realização do curso. Os eixos metodológicos estruturados envolveram:

- a) Momentos de “ambientalização” dos cursistas, na disciplina “Introdução do Moodle”, a qual proporcionou ao cursistas o momento prático para manuseio no ambiente virtual de aprendizagem – AVA, conhecendo as ferramentas e mediações que o AVA oferece.
- b) 1º Eixo metodológico- Fundamentação teórica, envolvendo as disciplinas: Políticas Públicas em Educação Infantil, Desenvolvimento, Linguagem e Afetividade da Criança da Educação Infantil e Currículo, Mediações e Instituições na Educação Infantil. Nesse momento, os cursistas se apropriaram de teorias e fundamentos agregando exercício de investigação da prática pedagógica nas escolas onde atuavam.
- c) 2º Eixo metodológico- Áreas curriculares específicas da educação infantil, envolvendo as disciplinas: Expressão e arte na infância, Linguagem, oralidade e cultura escrita e Natureza e cultura: conhecimentos e saberes. Essas disciplinas integraram os conteúdos de arte, ciências da natureza, matemática, linguagem oral e escrita. Os cursistas realizaram atividade de apropriação dos conteúdos curriculares, com montagem de quadros e esquemas para elaboração de sequência didática que integrou os projetos de aprendizagem.
- d) 3º Eixo metodológico envolveu a disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil”. Essa disciplina articulou-se em três momentos: 1) elaboração de projeto de aprendizagens com base nas investigações realizadas nas disciplinas anteriores; 2) desenvolvimento dos projetos nas escolas vinculadas ao Curso, efetivando assim a relação entre teoria com a prática; 3) sistematização dos registros e da documentação pedagógica, para elaboração de relatório analítico final/relato de experiências e socialização dos projetos no Seminário da Experiências Formativas, promovida pelo Curso, para apresentação e avaliação dos trabalhos finais de conclusão do curso.

O eixo metodológico que integrou a disciplina OTPEI foi o eixo central do curso, identificada como a “viga mestra” que sustentou a práxis pedagógica no curso,

promovendo momentos de planejamento de projetos pedagógicos, aplicação do projeto em sala de aula, com sequência didática, e, em sua finalização, promoveu a sistematização e socialização dos registros. Em todos os momentos, ocorreram experiências ricas, com mais de 300 projetos pedagógicos inovadores, em que os cursistas, juntamente, com os orientadores criaram e recriaram ideias com diferentes temas (meio ambiente, literatura infantil, música, jogos e brincadeiras), envolvendo as disciplinas de fundamentos e as áreas específicas.

Para definição da sistemática metodológica desenvolvida, muitos estudos e pesquisa foram realizadas pela equipe de coordenadores e formadores, com o objetivo de efetivar a formação com o máximo de qualidade e aproveitamento dos professores, buscou-se, com essa metodologia, contextualizar o processo de formação, buscando significados e necessidades da prática pedagógica dos cursistas. A proposta metodológica do curso foi baseada na ação construtivista do professor, tendo como referência seu exercício profissional de ação docente, o qual argumenta que o professor deve ser o sujeito que constrói conhecimento, superando a assimilação de conteúdos e caminhando para contextualização da teoria com a prática (BECKER, 2010).

Brito (2015), que atuou como coordenador institucional do referido Curso, explica que, “além dos eixos definidores dos conteúdos e atividades curriculares da Educação Infantil, foram articulados saberes e aspectos metodológicos através de componentes de políticas públicas, Currículo, Psicologia, Organização do Trabalho Pedagógico” (BRITO, 2015). Os eixos definidores das áreas específicas (arte, linguagem e ciências) foram articulados com as disciplina de OTPEI através da elaboração de sequência didáticas incorporadas no projeto de aprendizagem.

No quadro a seguir, buscamos expor, de modo mais detalhado, os eixos norteadores de cada disciplina e sua articulação com a disciplina OTPEI, que tratou dos projetos de aprendizagens, através da investigação das disciplinas de fundamentos, incluindo as sequência didáticas elaboradas nas disciplinas específicas.

Ilustração 7: Quadro sintetizado a partir do Projeto Pedagógico do Curso/CEFORT

Eixos norteadores	Disciplinas
Ambientalização no ambiente virtual de aprendizagem-AVA	Introdução ao Moodle e ao Curso
Fundamentos e exercícios de investigação da prática pedagógica	Políticas Públicas em Educação Infantil
	Desenvolvimento, Linguagem e Afetividade da Criança da Educação Infantil
	Currículo, Mediações e Instituições na Educação Infantil
OTPEI – Momento I Elaboração de projetos de aprendizagens por meio de investigações realizadas nas disciplinas de fundamentos.	
Áreas curriculares específicas e elaboração da sequência didática	Expressão e arte na infância
	Linguagem, oralidade e cultura escrita
	Natureza e cultura: conhecimentos e saberes
OTPEI – Momento II Desenvolvimento dos projetos de aprendizagem nas escolas.	
OTPEI – Momento III Conclusão dos Relatos da Experiência Formativa/TCC e Seminário de Socialização.	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (2012). Quadro elaborado pela pesquisadora.

O detalhamento de cada eixo nos auxiliará na compreensão geral da proposta metodológica do curso, que se configurou através de referências metodológicas, como vimos, integrando três grandes eixos: de fundamentação, da organização do trabalho pedagógico – OTPEI e áreas curriculares específicas.

No eixo intitulado “Ambientalização no AVA” a inclusão da disciplina “Introdução ao Moodle e ao Curso” foi necessária em razão de muitos professores/cursistas não terem a experiência no uso e participação na modalidade a distância. Por esse motivo, considerou-se importante a primeira disciplina, para garantir que os cursistas iniciassem efetivamente o curso com o maior aproveitamento no AVA. Sobre isso João Mattar (2014) explica que

É importante que o design compreenda os conhecimentos prévios e as expectativas dos alunos em relação ao que será estudado. É importante identificar se os alunos têm experiências, habilidades, competências, conhecimentos e atitudes de entrada, ou seja, os pré-requisitos para participar adequadamente do curso e obter sucesso na aprendizagem.(MATTAR, 2014, p. 61)

O autor afirma que, antes de tudo, o projeto pedagógico do curso deve considerar as experiências e limitações dos cursistas para que, assim, tenham condições para participarem integralmente do curso.

Destaca-se, todavia, que a ambientação dos cursistas no AVA não ocorreu de modo único e mecânico. A indicação das dificuldades com o uso das ferramentas no AVA ocorreu especialmente nas primeiras disciplinas, fazendo com que fosse planejado o acompanhamento específico de cursistas, seja através das interações virtuais, seja quando ocorriam os encontros presenciais. Em verdade, a partir do acompanhamento sobre o uso das tecnológico e educativo do AVA, ocorreu a inclusão digital de todos os cursistas, salientando que, a partir da segunda disciplina de fundamentos, encerraram-se os problemas de navegação e utilização pedagógica do AVA do Curso.

O primeiro grande eixo, definido com as disciplinas de fundamentação, focalizou a apropriação de conceitos relacionando com a especificidade da educação infantil. Desse modo, o eixo auxiliou no relacionamento dos conceitos com a prática pedagógica e na integração dos aspectos teóricos e metodológicos das mediações didáticas, bem como nos aspectos políticos, curriculares da educação infantil e de desenvolvimento da criança.

O segundo eixo, direcionado para as áreas específicas (arte, linguagem e ciências da natureza) compreendeu os recursos particulares relacionados com seus aspectos pedagógicos, planejamento e de conceitos fundamentais para elaboração de sequências didáticas direcionadas para aprendizagem das crianças da educação infantil.

O terceiro grande eixo – organização do trabalho pedagógico – foi definido como fundamental da metodologia do curso para o estabelecimento da relação teoria e prática. Lugar de criação, de discussão, de trocas, de interação, de constituição de grupos, de estabelecimento de parcerias, de definição de técnicas e instrumentos para elaboração de projetos. Nesse eixo, também, desenvolveu-se e efetivou-se a ação dos cursistas através da produção e aplicação dos projetos nas escolas, o acompanhamento pedagógico, o registro/documentação, orientação e socialização.

Os projetos de aprendizagem proporcionaram aos cursistas a liberdade de criar, imaginar, rever novas posturas, descobrir aqueles ideais adormecidos. Barbosa (2014), sobre o ato de planejar, afirma que

Planejar nosso cotidiano é deixar que o inusitado apareça, é poder deparar-se com o indeterminado sem medo, permitir-se ocupar espaços e intensificar afetos. Planejar é refletir com experiência, confrontando fatos, acontecimentos e nossas verdades com as teorias existentes, com a criança concreta com a qual nos deparamos todo o dia em toda a sua intensidade. É não nos fecharmos em sistemas rígidos, mas permitir a abertura histórica que abarque a criança como um todo e, ao mesmo tempo, considere as suas especificidades, as suas diferenças, a sua histórica de vida, seus desejos e suas necessidades. (BARBOSA, 2014, p. 36)

Para definição e planejamento de cada disciplina foram realizadas reuniões pedagógicas com a presença dos tutores, formadores, supervisores e coordenadores, no intuito de construir coletivamente os planos das disciplinas e avaliar os processos para identificação de problemas e a partir disso criar estratégias e solucioná-los. Esse planejamento foi realizado com uma dinâmica que envolveu avaliação, pesquisa, discussões. A equipe de tutoria contribuiu na identificação de problemas e na criação de estratégias para solução das dificuldades e problemas apresentados.

Os planos de estudos promoviam a orientação a distância, acompanhamentos da prática dos cursistas, elaboração de estratégias para superação das dificuldades para permanência dos professores/cursistas no curso.

O Curso incluiu, em seu currículo, a própria prática pedagógica dos professores/cursistas, indicando a reflexão pedagógica com base na relação teoria e prática. Essa concepção foi apresentada nos objetivos do Projeto Pedagógico do Curso disponibilizado aos cursistas no ambiente virtual de aprendizagem.

A equipe de pedagógica do curso trabalhou em um sistema de acompanhamento presencial e a distância, favorecendo a comunicação e interação entre os professores/cursistas e os formadores das disciplinas, o conteúdo estudado, as ferramentas disponíveis, das atividades realizadas. Esse acompanhamento envolveu orientação acadêmica e avaliação contínua da aprendizagem.

Dependendo das dificuldades apresentadas pelos cursistas, eram elaborados instrumentos de acompanhamentos e cronogramas de aulas/encontros presenciais extras desenvolvidos pelos formadores envolvendo atividades pedagógicas de orientação, com conteúdos das disciplinas do Curso. Para realização desses encontros presenciais extras

foram elaborados planos de aula que envolveram orientações para o trabalho no ambiente virtual do Curso, assim como para o acompanhamento nas realizações das atividades propostas nas disciplinas, como afirma o coordenador: “O investimento conceitual, pedagógico e tecnológico no acompanhamento tornou-se uma estratégia cotidiana no Curso, fazendo romper os limites temporais e dos espaços de encontros presenciais. Tal investimento favoreceu a formação de grupos de estudos entre os cursistas efetivando-se através de reuniões, encontros presenciais, oficinas e seminários pedagógicos”. (BRITO, 2015)

Os instrumentos de orientação estiveram ancorados aos fundamentos da educação infantil para investigação pedagógica e para definição do tema para o projeto de aprendizagem/TCC (resultado final e trabalho de conclusão do Curso).

Na metodologia trabalhada, buscaram realizar discussões coletivas com troca de experiência, com a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Para isso, foram realizados dez encontros presenciais que se desdobraram em palestras (de acordo com o tema de cada disciplina), agregava momentos de avaliação coletiva, discussão, reflexão. Os encontros presenciais, eram organizados em dois momentos: no turno matutino, eram realizados as palestras, no auditório com carga-horária de 4 horas; E, no turno vespertino, os cursistas eram direcionados para os laboratórios de informática, onde eram realizadas oficinas pedagógicas, com duração de 4 horas.

Abaixo, registro fotográfico do dia do encontro presencial, momento muito aguardado pelos cursistas e por toda a equipe de trabalho. Momento de orientação metodológica, de constituição de novos grupos de trabalho, exercício metodológico, trocas de experiências e conhecimentos.

Ilustração 8 - Encontro presencial com os formadores e professores cursistas.



Fonte: acervo de fotos do Curso.

Para atender aos 500 cursistas, o encontro presencial acontecia em 5 dias subsequentes (1 semana), subdividido em 4 turmas em cada dia, atendendo a um público de 100 professores/cursistas por dia. No turno matutino, as turmas se reuniam no auditório da Secretaria Municipal de Educação de Manaus para iniciar a programação planejada para o dia. No primeiro momento, no auditório, a equipe de coordenação pedagógica realizava a avaliação da disciplina anterior, da qual todos participavam, os cursistas, tutores e coordenação e, nesse momento, em um coletivo, refletiam e discutiam estratégias para superação das dificuldades encontradas para com isso seguirem para a disciplina seguinte.

Logo após a avaliação coletiva, a coordenação apresentava o professor/formador da disciplina seguinte, que fazia exposição detalhada da sala ambiente da disciplina, desenvolvendo as temáticas e conceitos planejados a serem abordados, bem como apresentação das atividades a serem realizadas e a metodologia e ferramentas tecnológicas a serem utilizadas.

Abaixo, mostramos o registro da programação do encontro presencial no turno vespertino, quando as 4 turmas se dividiam em 4 laboratórios do Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, cada turma com seu tutor respectivamente, sendo acompanhados pelos coordenadores, professores/formadores da disciplina, tutores e técnicos na área de supervisão e de informática.

Ilustração 9 – Realização de oficinas pedagógica no encontro presencial do curso.



Fonte: Acervo de fotos do Curso.

No turno vespertino, os tutores eram responsáveis pela programação no laboratório, que geralmente se desdobrava em oficinas pedagógicas, organizadas segundo os eixos conceituais, temáticos e metodológicos das disciplinas, com realização de debates, reflexões entre os grupos e, no final, eram orientados para elaboração de sínteses para participação em Fóruns ou para postagem de registro no ambiente digital da disciplina.

Era o momento/dia de trabalho intenso, com carga horária de 8 horas/dia, envolvendo todos os grupos de trabalho (coordenadores, supervisores, formadores, tutores, técnicos e estagiários), para organização da logística dos espaços e estruturas, análise das situações de cada cursista, dúvidas dos cursistas (cursistas com trabalhos atrasados, com dificuldades em acessar o ambiente virtual, etc.), assim como foram realizados momentos de socialização, comemorações e culminâncias.

Os objetivos dos encontros presenciais contemplaram, aulas dialogadas com os formadores de cada disciplina, o diálogo, a partilha de ideias, as discussões sobre os conceitos dos apresentados, além de registro e elaboração de sínteses conceituais desdobrados para serem também postados no ambiente digital do Curso.

Aqui, evidenciamos a busca incessante em articular as atividades presenciais e acompanhamento a distância, com base em orientações que resultassem em novos conhecimentos e apreciações dos cursistas. A este respeito, Brito enfatiza a sequência e integração das atividades, numa perspectiva construtivista

Os encontros presenciais foram realizados ao início de cada disciplina e tinham como objetivo a apresentação temática, as orientações metodológicas no ambiente digital, a avaliação da disciplina anterior visando identificar as dificuldades, os avanços e as possibilidades de melhoria. A apresentação da sala ambiente da disciplina seguinte se caracterizou como ponto alto nos encontros, cujo objetivo era a apresentação dos conteúdos, os materiais de estudo (textos, vídeos etc), os guias de orientações didáticas para as atividades, critérios de avaliação e o uso das ferramentas do ambiente, além da realização de Oficinas Pedagógicas Presenciais. As oficinas visaram contribuir para compreensão dos sujeitos com os quais os professores cursistas atuavam, o contexto da realidade escolar, o ambiente social da criança e refletir sobre a prática pedagógica do professor e o contexto da educação infantil. (BRITO, 2015)

De acordo com a necessidade apresentadas pelos cursistas, foram criadas estratégias para garantia do aproveitamento dos cursistas como montagem de cronogramas dos encontros de reposição das aulas presenciais obrigatórias.

Um das estratégias criadas pela coordenação do curso para compor os materiais didáticos foi a elaboração de Guias de Orientação, desenvolvidos e disponibilizados em todas as disciplinas.

O guia de orientação e estudos teve como significado no curso o caminho, roteiro, mapa ou horizonte, sendo incluídos nos materiais didáticos de cada disciplina como elemento fundamental. No guia constava toda orientação da disciplina, incluindo as atividades propostas, avaliação e cronograma de realização.

A elaboração dos guias de orientação foi um investimento fundamental da equipe da coordenação pedagógica, empreendendo diversos princípios, como, estudos, pesquisas, discussões, sendo definidos em reuniões com a equipe de professores, formadores, tutores e supervisores.

O acompanhamento pedagógico foi realizado continuamente por avaliações que envolveram cursistas e a equipe pedagógica de planejamento e execução das disciplinas: professores, tutores, supervisores (de tutoria e do ambiente virtual) técnicos e todos os participantes e profissionais. Esse acompanhamento criou estratégias para favorecimento da formação de grupos de trabalhos, culminando na montagem de documentação pedagógica, em que constavam a evolução e superação de dificuldades de cada cursista.

O curso favoreceu a constante investigação pedagógica, propondo atividades em todas as disciplinas, estimulando a postura de professor-pesquisador, sua autonomia e desenvolvendo a relação teoria e prática. Além da investigação em sala de aula, os professores também observaram as condições de sua realidade escolar e de gestão da escola.

Com base na metodologia do curso, os cursistas realizaram investigações pontuais acerca do desenvolvimento curricular da prática pedagógica, das condições efetivas das escolas, de situações específicas da criança da educação infantil. A investigação pedagógica visou dimensionar as condições e as necessidades reais para estudo e planejamento da prática pedagógica pelos cursistas.(CEFORT, 2012).

Os professores devem conhecer o seu papel dentro de sala de aula para que este ambiente seja o mais democrático possível, instaurando uma rede de relações entre os alunos que, juntos, orientados pelo professor e desafiados por ele, devem praticar a pesquisa e construir para si os seus conhecimentos. (BECKER, 2010)

Para realização das atividades de investigação propostas no curso, foi preciso a realização de observação empírica no seu próprio contexto escolar., envolvendo a

criança de educação infantil. Barbosa (2008) afirma que, trabalhar na educação infantil com um currículo apenas disciplinar, é regredir na construção do conhecimento científico, ou seja, é preciso um currículo interligado com a realidade e contexto das crianças e, para isso, o professor precisa realizar observações, investigações e diagnósticos em seu contexto escolar. (BARBOSA, 2008).

A proposta metodológica do Curso buscou construir novas práticas articuladas com a formação do professor, com ação-reflexão; a teoria com a prática pedagógica, tendo esses conceitos como referência principal do projeto pedagógico do curso

O curso de Educação Infantil buscou construir novas práticas que contemplassem a pessoa e o profissional, suas referências pedagógicas e também as instituídas no contexto da escola. Engendradas nesse movimento, a concepção de formação para o professor da Educação Infantil teve como horizonte a formação cultural das crianças com as quais os professores atuavam em sala de aula. A ação-reflexão-ação se constituiu como pilar do exercício metodológico do curso, definido pela apropriação de conceitos; investigação na escola e em sala de aula; definição e elaboração do projeto de aprendizagem; desenvolvimento do projeto de aprendizagem em sala de aula; dos registros e documentação. É importante afirmar que a relação teoria e prática foi a referência principal para a organização pedagógica do curso, exigindo investimentos diversos na organização dos materiais, nos mapas conceituais, na articulação e integração de atividades. (CEFORT, 2015)

A ação-reflexão-ação foi efetivada através dos exercícios de investigação, desenvolvimento de projetos e socialização das experiências formativas. O objetivo do curso não foi só a ampliação e reflexão de conceitos e práticas fundamentais para educação infantil, mas também orientação pela afirmação do direito à educação escolar básica com qualidade e responsabilidade social.

A proposta pedagógica, assentada na relação teoria e prática, expressa uma concepção de formação humana e de gestão educacional com base nos marcos da democracia e da cidadania, buscando melhorias e inovações na prática cotidiana, visando à elevação qualitativa do padrão da escolaridade da educação básica.

Dessa forma, o curso foi realizado com um trabalho intenso da equipe, com investimentos de pesquisa, planejamento pedagógico, refletindo-se na integração das disciplinas, na gestão e organização documental, no acompanhamento pedagógico, na avaliação contínua, na articulação das atividades e na criação de estratégias para solucionar os problemas e superar as dificuldades.

2.4 O ambiente Virtual de Aprendizagem e suas trilhas para formação, interações e aprendizagem.

Com ampliação das novas tecnologias e da EaD, abrem-se possibilidades de novas interações, nas quais ocorreram transformações nas variadas áreas da cultura e educação. Com isso, abrem-se novos espaços de comunicação e socialização, independentemente do tempo e espaço. O que podemos visualizar nesses espaços são sujeitos trabalhando de forma cooperada, transformando-os em lugares de criação e construção do conhecimento.

A educação a distância surgiu para atender a estudantes de todos os níveis sociais, porque reduz os recursos financeiros com material didático, estrutura física, etc. Ela tem se ampliado nos últimos 20 anos em cursos formais de graduação, pós-graduação e formação continuada, impulsionada pelas dificuldades em atender a pessoas em busca de formação. Sendo assim, o governo federal investiu nessa modalidade, criando a Universidade Aberta do Brasil/UAB, com o objetivo de atender a estudantes com cursos de graduação. (GUAREZI, 2009)

Possibilitar um ambiente de interação e colaboração, no qual o respeito a cada um seja a abertura para o diálogo permanente no processo de construção do conhecimento, é, certamente, um desafio a ser enfrentado na tentativa de fazer da EaD um canal aberto que leve o aprendiz a interagir, definindo e redefinindo com o professor e os demais aprendizes o processo educacional.

A Educação a distância é uma modalidade de ensino em que a mediação didático-pedagógica ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, em diversos tempos e espaços. É um sistema tecnológico de comunicação que se baseia na ação conjunta de diversos atores e recursos didáticos, desenvolvendo a autonomia pelos sujeitos – o ritmo e tempo do aprendizado são realizados mais intensamente pelo aluno.

Para facilitar a mediação dos conhecimentos, foram criadas várias estratégias para favorecer a aprendizagem dos cursistas, com materiais elaborados visando favorecer uma aprendizagem mais eficaz. Do ponto de vista da preparação desses materiais, há uma diferença fundamental entre a educação presencial e a EaD, pois, na educação a distância, exigem-se materiais e orientações mais elaborados pela equipe,

transposições didáticas, incorporando instrumentos pedagógicos e técnicas adaptadas para a autoinstrução.

A concepção tecnológica e educacional deve articular-se diretamente com o projeto político pedagógico, explicitando sua opção epistemológica de educação e teórico-metodológica que envolva o currículo, o ensino e aprendizagem, além do estabelecimento do perfil do estudante que deseja formar. Do mesmo modo, é preciso uma análise de contexto, uma análise dos alunos e os objetivos de aprendizagem. (MATTAR, 2014)

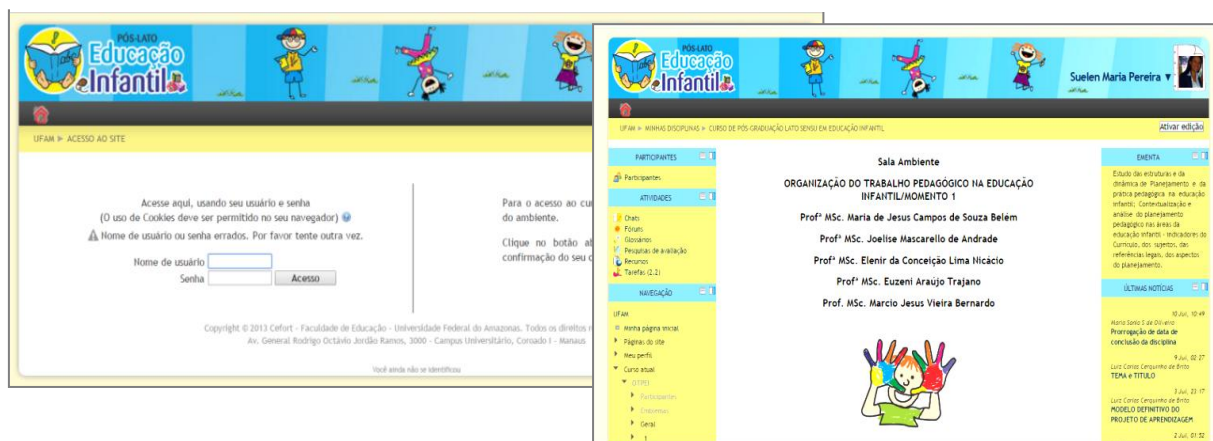
A opção epistemológica deve nortear toda a organização curricular, compreensão de avaliação, definição de instrumentos e ferramentas a serem utilizados no ambiente virtual, para, assim, definir o processo de implementação com elaboração dos materiais didáticos e estratégias de comunicação e de avaliação, seguindo as diretrizes já definidas no projeto pedagógico, para, assim, desenvolver a formação dos estudantes. (Brasil, 2007).

No que diz respeito à equipe responsável pelo AVA, foi constituída com uma concepção multidisciplinar, envolvendo uma coordenação tecnológica, com profissionais e técnicos da engenharia da produção, analistas de sistemas e de telecomunicações, especialistas em informática na educação e designs, vinculados ao CEFORT, garantindo não só a identidade visual, mas uma concepção tecnológica e educacional que favorecessem o desenvolvimento de materiais didáticos, as interações e a comunicação no ambiente, mas também o acompanhamento e orientação pedagógica.

Para montagem de uma plataforma virtual de aprendizagem, é necessário criação de layouts para o ambiente, pesquisas de linguagens a partir dos conteúdos que irão ser abordados e do público/cursistas. Thomé (2015), responsável pelo desenvolvimento do ambiente virtual específico do referido Curso, afirma: “Para desenvolver o layout do Curso de Educação Infantil foi elaborado um processo de desenvolvimento para sua criação [...] Tudo tem que ser elaborado e testado antes do ambiente ser disponibilizado aos estudantes”. (THOMÉ, 2015).

Na figura abaixo, exibimos o ambiente virtual do Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, resultado de investimentos pedagógicos e tecnológicos empreendidos para a sua concretização. Vale registrar que esse ambiente virtual foi elaborado em consonância com o projeto pedagógico do curso, em que dispôs de bases construtivistas, potencializando a ação do sujeito e priorizando as ferramentas que promoveram as interações, comunicações e constituições de grupos.

Ilustração 10 - Ambiente Virtual do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Infantil, modalidade a distância.



Fonte: Disponível em: www.cefort.ufam.edu.br/posinfantil

A equipe responsável pela constituição do ambiente virtual utilizou o software *Moodle* que “se tornou muito popular por ser um software livre e também por ser intuitivo, com uma interface de fácil navegabilidade. Suas ferramentas permitem uma interação mais dinâmica entre os usuários, criando, assim, uma atmosfera colaborativa” (THOMÉ, 2015)

Para criação de ambientes virtuais no moodle, assim como elaboração de um Curso de formação continuada com qualidade, estrutura curricular, metodologia, planejamento pedagógico, logística, organização e sequência didática, envolve reuniões com equipe de profissionais para pesquisa e discussão de conceitos para se obter melhor compreensão do campo específico.

O ambiente virtual, suporte para educação a distância, proporciona interação de seus usuários, levando-os à inclusão tecnológica, a novos espaços e a uma nova compreensão de sua realidade. Os usuários se encontram em um universo de textos, imagens, músicas, estimulando sua criatividade e sua troca de experiência com outros usuários, em diversas partes do mundo, em tempo real.

Mais do que nunca, a imagem e o som podem tornar-se os pontos de apoio de novas *tecnologias intelectuais* (grifo próprio). Uma vez digitalizados, a imagem

animada, por exemplo, pode ser decomposta, recomposta, indexada, ordenada, comentada, associada no interior de hiperdocumentos multimídias. É possível (será possível em breve) trabalhar com a imagem e o som tão facilmente quanto trabalharmos hoje com a escrita, sem necessidade de materiais de custos proibitivos, sem uma aprendizagem excessivamente complexa. (LEVY, 1993)

Nessa modalidade de ensino, o próprio ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é mediador tecnológico, que, por sua vez, pode vir a apresentar potencialidades pedagógicas, já que, em seu espaço, se encontram ferramentas, mediações, orientação e sujeitos interagindo entre si e com esses recursos tecnológicos e pedagógicos. Essa interação acontece, a partir das atividades propostas, por meio de ferramentas como fóruns, chats, envio de arquivo único, dentre outras ferramentas tecnológicas.

O ambiente virtual utilizado que deu suporte ao ensino a distância no Curso proporcionou aos seus usuários ampliação das experiências com as novas tecnologias, facilitou a comunicação entre os sujeitos, favoreceu a troca e socialização de trabalhos e referências teóricas, efetivando a interação entre os professores/cursistas e reflexão sobre a realidade.

O uso do ambiente virtual potencializou a comunicação e interações entre todos os participantes e equipes de coordenação, professores, tutores e cursistas, mas, sobretudo, possibilitou a orientação coletiva e individual, resultando em *feedbacks* com discussões, dúvidas, questionamentos por partes dos tutores e cursistas, efetivando a participação de todos no processo, garantindo a aprendizagem e favorecendo a construção do conhecimento.

Esse processo de horizontalidade na comunicação e interações entre grupos contribuiu para processo teórico e metodológico do curso, o qual teve como referência a orientação pedagógica construtivista, trabalhando junto com a abordagem teórica, com a experiência e prática dos professores/cursistas em seu exercício profissional e ação docente.

O trabalho do profissional em educação exige domínio dos saberes específicos e de inovações pedagógicas, visto que, diariamente, crianças e adolescentes apresentam novos desafios em sala de aula para a sua aprendizagem. Por esse motivo é que a formação continuada, para se redefinir, exige novas experiências, novos espaços de gestão de conhecimento e novas ferramentas para subsidiar suas teorias e seu desenvolvimento.

Verificamos que o Curso investigado atendeu a toda a legislação exigida, estando de acordo com as normas e referenciais de qualidade, apresentando plataforma virtual de aprendizagem, equipe credenciada, instrumentos e ferramentas necessárias para realização e desenvolvimento da formação de profissionais da educação.

Evoluindo no pensamento organizacional, deixa-se para trás a visão do homem máquina e discute-se o trabalhador do conhecimento, que deixa, cada vez mais, de realizar atividades manuais (rotineiras), passando a tomar as devidas decisões, atuando como um indivíduo ético, mais consciente, responsável e participante.

CAPITULO III: O Campo dos processos pedagógicos no Curso de Educação Infantil, na modalidade a distância

Neste capítulo de nossa pesquisa, buscamos explicitar e discutir os processos metodológicos que envolvem os processos formativos do curso a partir das vozes dos professores/cursistas, registrados no Fórum de Encerramento da disciplina OTPEI I, II e III, assim como as experiências dos cursistas no âmbito de sua prática pedagógica. Buscamos ressaltar e discutir a relação teoria e prática, através das atividades coordenadas envolvendo: a elaboração e desenvolvimento de projetos de aprendizagem, o registro e a reflexão da aprendizagem e a dialogicidade estabelecida nos Fóruns de Encerramento da disciplina OTPEI.

Partindo da problemática sobre abordagens metodológicas da formação continuada de professores, a investigação centrada na disciplina OTPEI buscou evidenciar os posicionamentos, conflitos e avaliações dos cursistas sobre o percurso formativo, suas visões acerca da relação teoria e prática e a incidência do processo metodológico sobre seu fazer docente.

Desse modo, destacamos a centralidade das vozes dos sujeitos – professores cursistas – acerca dos seus entendimentos e avaliações, através de três Fóruns de Encerramento da disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil – OTPEI”, buscando analisar, através dos depoimentos dos cursistas, o planejamento metodológico, relação teoria e prática, as interações no AVA, acompanhamento pedagógico, desafios e dificuldades superadas, conceitos trabalhados, assim como seus resultados da metodologia de formação de professores realizada no Curso.

3.1 A Organização do Trabalho Pedagógico: constituição de saberes e das práticas.

No quadro abaixo, sintetizamos o processo metodológico e sua sequência didática das disciplinas da disciplina OTPEI, a qual foi desenvolvida em três momentos no decorrer do Curso, para melhor assimilar a lógica didático-pedagógica, com utilização da mediação tecnológica do AVA, expondo as ementas de cada momento e as atividades propostas.

Ilustração 11– Quadro síntese do desenho metodológico da disciplina OTPEI, formulado a partir das sínteses dos guias de estudo no ambiente digital/AVA da OTPEI.

DISCIPLINA/ MOMENTO	EMENTAS	ATIVIDADES
OTPEI 1	<ul style="list-style-type: none"> » Planejamento da Prática Pedagógica na Educação Infantil; » Investigação do currículo e da prática pedagógica; » Registro e Documentação; » Projeto de Aprendizagem. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Montagem de matriz de indicadores das necessidades da escola 2. Planejamento de projeto de aprendizagem com base na matriz analítica
OTPEI 2	<ul style="list-style-type: none"> » Desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem na Educação Infantil; » Registro e Documentação Pedagógica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem na escola e da Sequência Didática; 2. Registro da Prática Pedagógica: desenvolvimento das atividades do Projeto de Aprendizagem.
OTPEI 3	<ul style="list-style-type: none"> » Sistematização da documentação pedagógica gerada no curso. » Produção do Trabalho de Conclusão de Curso. » Seminário de pesquisa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboração de relatório integral: <ul style="list-style-type: none"> - Descrição e Abordagem conceitual da Experiência Pedagógica - Considerações acerca da Experiência Formativa no Curso

Fonte: Sala ambiente no AVA da disciplina OTPEI. Elaborado pela pesquisadora.

A montagem do quadro acima tem, por fim, favorecer a compreensão do processo metodológico da OTPEI, expondo os respectivos objetivos e atividades. Observamos, no quadro, o desenho metodológico que se constituiu na disciplina, bem como sua articulação e integração no curso. No detalhamento do quadro, podemos constatar suas bases de desenvolvimento, em que se almejou a efetivação da relação teoria e prática na organização do trabalho pedagógico no curso.

A partir do primeiro momento da OTPEI, com o planejamento de projetos, os cursistas se organizaram em suas respectivas escolas para realizarem as atividades em grupo. A partir da constituição de grupos de trabalho nas escolas, os cursistas se integraram articulando momentos de trocas de experiências, de discussões, reflexões, de interações tratando das investigações realizadas nas Escolas bem como das suas necessidades as quais pudessem articular os temas para a elaboração de projetos de

aprendizagem. Esses movimentos auxiliaram nas superações de dificuldades, incluindo sentimento de cooperação e eliminação sentimento de isolamento.

No primeiro momento, realizou-se a elaboração do projeto, com base nos resultados da análise e investigação da própria realidade dos cursistas nas escolas de educação infantil em que atuavam. No segundo momento que, no meu ponto de vista, foi o momento mais rico do curso, resultando em sequências didáticas valiosas, culminando em eventos e acontecimentos na escola. Foi o momento em que os cursistas mobilizaram toda a equipe escolar para realização das atividades propostas. Os cursistas desenvolveram o projeto de aprendizagem em sala de aula com seus alunos da educação infantil, realizando registro da prática, com fotos e vídeos, para, no momento III da disciplina, realizar a sistematização da documentação pedagógica. No último e terceiro momento, constituiu-se a sistematização dos documentos incorporados e produzidos ao longo do curso, com destaque para experiência pedagógica de desenvolvimento dos projetos de aprendizagem, agregando-a à análise da experiência formativa, resultando no Trabalho de Conclusão do Curso/TCC. Nesse terceiro momento, realizou-se o seminário de socialização da produção, com apresentação do relatório analítico, articulado individualmente com a experiência coletiva da escola. O detalhamento completo de cada momento da disciplina, discorreremos mais à frente.

Para o acompanhamento e orientação de todo os processos da disciplina, foi constituído um grupo de professores/formadores que acompanhou os cursistas do início até o final do Curso, orientando-os no planejamento, na execução e apresentação de projetos de aprendizagem aplicados nas escolas. A atuação desse grupo de professores formados por cinco especialistas na área de educação foi fundamental no processo de orientação e acompanhamento das 20 turmas, num total de 500 professores cursistas, juntamente com o auxílio da equipe de tutores, supervisores e coordenadores pedagógicos. Para realização da orientação e do acompanhamento, foram elaborados diversos instrumentos pedagógicos, bem como cronogramas de atendimentos presenciais na universidade e no NTE¹⁵, organizados em grupos ou individual, a depender da necessidade de cada turma.

Abaixo, exibimos o layout da sala ambiente do “Quadro de Avisos” da disciplina OTPEI. Vimos que a sala ambiente se constituiu como espaço de troca de informações,

¹⁵ Núcleo de Tecnologia de Educação/NTE da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/SEMED.

do mesmo modo que se constituiu como uma ferramenta direcionada para postagens de orientações para os cursistas.

Ilustração 12 – Quadro de Aviso da disciplina OTPEI

Prezado cursista,
Seja bem vindo a sala de ambiente de OTPEI. Neste espaço, você encontrará nossos recados/lembretes para o bom andamento da disciplina. Visite-o regularmente!
Equipe de OTPEI

Tópico	Autor	Grupo	Comentários	Não lida	Última mensagem
Prorrogação de data de conclusão da disciplina	[Avatar]		0	0	Maria Sonia S de Oliveira Qua, 10 Jul 2013, 10:49
ORIENTAÇÃO DE PROJETO	[Avatar]		1	0	Silvia Carla Figueiredo de Queiroz Barros Ter, 9 Jul 2013, 14:57
TEMA e TITULO	[Avatar]		1	0	Silvia Carla Figueiredo de Queiroz Barros Ter, 9 Jul 2013, 14:42
MODELO DEFINITIVO DO PROJETO DE APRENDIZAGEM	[Avatar]		0	0	Luiz Carlos Cerquinho de Brito Qua, 3 Jul 2013, 23:17
SITE DE PROJETOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	[Avatar]		0	0	Luiz Carlos Cerquinho de Brito Sáb, 29 Jun 2013, 13:12
LEITURA DE APOIO/PROJETO DE APRENDIZAGEM	[Avatar]		1	0	Silvia Carla Figueiredo de Queiroz Barros Ter, 25 Jun 2013, 23:26
Atenção Turma 15-Encontro Presencial	[Avatar]		0	0	Maria Edineuma Muniz da Silva Qua, 19 Jun 2013, 11:10
CAMINHAR É PRECISO	[Avatar]		0	0	Luiz Carlos Cerquinho de Brito Seg, 17 Jun 2013, 01:50

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem/AVA do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Infantil, modalidade à distância.

A função do “quadro de avisos” como ferramenta no AVA/Moodle é direcionada para divulgação de notícias, informações, agendas de eventos com participação dos alunos. Porém, no Curso, essa ferramenta foi além. Podemos observar, na imagem acima, que as postagens não foram direcionadas somente para notícias e agendas de eventos, mas também para realização de acompanhamento pedagógico, com postagens de documentação norteadora para a realização das atividades propostas na disciplina.

A equipe de coordenação e formadores se dedicaram a realizar um acompanhamento com mais proximidade possível dos cursistas. Através do quadro de avisos, os professores/formadores, além das postagens com documentos orientadores, postaram também mensagens de reflexão e de incentivos, assim como informações a respeito do desenvolvimento da disciplina.

A seguir, descreveremos a estrutura e sequência didática da disciplina OTPEI, realizada em três momentos durante o Curso, sob a orientação de uma equipe de professores/formadores da Universidade Federal do Amazonas.

A estrutura elaborada para o desenvolvimento da disciplina contou com uma organização curricular desdobrada em três momentos/salas virtuais de aprendizagem, apresentados a seguir:

OTPEI - Momento 1 dispôs de carga-horária de 30 horas, apresentando materiais e atividades para trabalhar com o planejamento da prática pedagógica na educação infantil, envolvendo a investigação do currículo desse nível de ensino, o registro, a documentação pedagógica e elaboração de projetos de aprendizagem na educação infantil, com base nos conteúdos trabalhados nas disciplinas anteriores.

Nesse primeiro momento da disciplina, o planejamento do projeto de aprendizagem bem como as atividades trabalhadas com as crianças consolidaram-se a partir de um tema específico definido a partir da investigação pedagógica realizada na disciplina “Currículo, Mediações e Instituições na Educação Infantil”. Nesse momento, os cursistas se sentiram desafiados a questionar sua prática pedagógica, exercitando-se com a postura crítica e reflexiva. No primeiro momento da disciplina OTPEI, os cursista receberam orientações destacando o planejamento e investigação na prática pedagógica, relacionando a teoria com a prática.

A investigação nesse momento contemplou a atividade da disciplina anterior, seguindo uma sequência didática. Essa sequência trabalhou a investigação pedagógica do currículo e da prática pedagógica realizada na disciplina intitulada "Currículo, Mediações e Instituições na Educação Infantil", envolvendo as bases do planejamento para a elaboração de projetos de aprendizagem.

A investigação realizada deu base para a elaboração do projeto de aprendizagem utilizando o quadro de indicadores. Através do "quadro analítico dos indicadores", os cursistas levantaram os principais problemas enfrentados em sala de aula, envolvendo contexto de desenvolvimento cultural e social da criança. Além disso, a investigação orientou o cursista a compreender a sua realidade escolar a partir de conceitos como planejamento, investigação, pesquisa e prática pedagógica na Educação Infantil. Essa atividade incentivou o cursista a desenvolver habilidades como observação, registro, análise e sistematização de dados, esses últimos foram trabalhados no final do curso.

Após essa investigação, os cursistas foram orientados a analisar e refletir sobre o levantamento realizado, as situações-problemas, o currículo e sua prática pedagógica. Nesse momento da disciplina, trabalhou-se a importância do diagnóstico da realidade assim como se refletiu sobre a função do planejamento. "O professor precisa se perguntar sempre, por que do planejamento, para quê e em função de qual intencionalidade. [...] As reflexões e as problematizações sobre a realidade concreta e complexa da educação infantil e do sujeito criança, na atualidade, realizado nas disciplinas" anteriores será a base para a composição do planejamento estruturado em Projeto de Aprendizagem. tudo envolvendo a criança.

Nas orientações sobre planejamento, contemplou-se a elaboração do projeto de aprendizagem, que teve como objetivo ser aplicado em sala de aula do professor/cursista. Essa orientação conduziu o cursista a planejar o projeto dentro do seu contexto escolar, discutindo suas condições de trabalho, suas relações com a família dos alunos, com a equipe escolar, com os problemas relacionados à sala de aula, buscando a solução desses problemas, junto às crianças.

As etapas de elaboração do projeto envolveram a ação direta dos participantes, exigindo a realização das etapas de sua construção, com elaboração de plano de trabalho, sua execução e depois sua avaliação em atividades presenciais e a distância, individual ou em grupos por escola.

O projeto pedagógico possuiu princípios fundamentais para elaboração, a seguir citamos os principais: 1) Princípio da ação: envolve toda razão e emoção visando transformar o sentir, o agir e pensar; 2) Princípio da investigação científica: considera a pesquisa como construtora da ciência e aprendizagem; 3) Princípio da integração: trabalhar as diferenças que constam no projeto para assim construir relações. (BARBOSA, 2008). Essas etapas do projeto envolveram esses princípios com participação de todos e principalmente do professor, o qual acompanha todo o processo de elaboração, execução e avaliação.

Nesse primeiro momento da disciplina, foram selecionados textos que trataram sobre concepções de planejamento didático contemplando a formação integral da criança, reafirmando que a perspectiva do planejamento participativo é direcionar a ação do professor no sentido de intervir positivamente em sua prática pedagógica e na organização dos espaços e materiais necessários para que as crianças se desenvolvam integralmente, articulando-se com mediações didáticas (textos, vídeos, investigação

pedagógica) sobre a importância da intencionalidade do planejamento relacionando as dimensões do cuidar, educar e brincar, visando à formação integral da criança.

As atividades solicitadas aos cursistas no primeiro momento de OTPEI, incluíram a montagem de “Quadro Matriz da Investigação Pedagógica” e elaboração de projeto de aprendizagem.

Na atividade 1 – Montagem da matriz da investigação – sistematização dos diagnósticos realizado nas disciplinas anteriores: 1) Políticas públicas da educação infantil; 2) Desenvolvimento, linguagem e afetividade da criança; 3) Currículo, mediações e instituições na educação infantil. Essa sistematização ofereceu bases para definição da problemática central do projeto de aprendizagem a ser desenvolvido na escola pelos cursistas.

No quadro matriz de indicadores da investigação, os cursistas foram orientados e incentivados a relacionar os conceitos trabalhados com os problemas enfrentados no dia a dia da escola. Nesse quadro, foram indicados quatro aspectos investigativos: 1) Condições do espaço físico e dos recursos e mediações didáticas; 2) Modos de organização e planejamento pedagógico; 3) Situações específicas dos sujeitos crianças; Registro, documentação e acompanhamento pedagógico.

Para Barbosa (2013), existem quatro passos considerados norteadores para definição de um projeto, são eles: decidir o propósito do projeto, realizar um plano de trabalho para sua resolução, executar o plano projetado e julgar o trabalho realizado. A disciplina OTPEI contemplou todos esses passos indicadores, com acompanhamento e orientação contínua da equipe de professores/orientadores.

O material da disciplina disponibilizado aos cursistas descreveu toda a metodologia de planejamento do projeto de aprendizagem e sua contribuição para prática em sala de aula. A metodologia de trabalho por projeto de aprendizagem contribuiu para diminuição e distanciamento entre a vida e a escola, propiciando a superação de uma perspectiva de aprendizagem individual para uma perspectiva social e multidimensional situando as experiências pedagógicas em contexto histórico, congruente com as demandas da cultura local.

No primeiro momento do planejamento e elaboração do projeto de aprendizagem, foram solicitados os itens: identificação da escola; tema do projeto; nível, período e faixa etária das crianças; justificativa da seleção do tema; objetivos e fundamentação teórica.

OTPEI/Momento 2: Carga-horária de 25 horas. Nessa sala ambiente, realizou-se o acompanhamento da aplicação do projeto de aprendizagem elaborado pelos cursistas. Nesse momento, os cursistas desenvolveram o projeto de aprendizagem (elaborado no primeiro momento da disciplina) na escola e em sala de sala em que atuavam.

Nesse segundo momento da disciplina (OTPEI 2), todo o material didático e de orientação foi voltado para a elaboração da uma sequencia didática e também para a realização e desenvolvimento do projeto na escola.

O projeto de aprendizado foi concebido como contribuição para a organização do trabalho pedagógico escolar, orientado para favorecer para as crianças um ambiente educativo e rico de experiências. No planejamento da disciplina, discutiu-se sobre a inovação metodológica em se trabalhar com projetos de aprendizagem “O trabalho organizado por meio de projetos deve colocar em prática metodologias inovadoras e diversificadas utilizando diferentes linguagens capazes de ampliar e estimular essas aprendizagens sobre o mundo”.

A orientação voltada para elaboração e desenvolvimentos de projetos de aprendizagem teve como base principal a concepção de cuidar, educar e brincar, visando à formação integral da criança, levando o professor a planejar atividades que estimulem as potencialidades da criança e processo de desenvolvimento infantil, como equilíbrio emocional, a interação, socialização, associações cognitivas.

O desenvolvimento de projetos foi o momento efetivo da ação dos cursistas, porque trabalharam as áreas do conhecimento específicas da educação infantil, no sentido de estimular a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A sequência didática solicitada dos cursistas, a qual foi incluída no projeto de aprendizagem, envolveu vivências das crianças por meio das interações e brincadeiras, desenvolvendo subsídios metodológicos e didáticos. Essa atividade foi definida como uma organização significativa de ações didático-pedagógicas, contendo planejamento, desenvolvimento e avaliação da experiência.

No guia de estudos da disciplina, explicita-se sobre a contribuição da sequência didática, afirmando que sua estrutura possuiu um caráter diferencial no sentido interdisciplinar, pois qualifica o trabalho pedagógico e contribui para a superação de ações pontuais e fragmentadas na educação infantil.

Os cursistas relacionaram o tema do projeto com o seu contexto escolar, assim como as atividades propostas, os jogos e as brincadeiras. Também o tema teve conexão

direta com as áreas do conhecimento: expressão e arte na infância, oralidade e cultura escrita; natureza e cultura: conhecimentos e saberes; tendo em vista a Resolução 05/09, que, ao fixar as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, afirma que os professores da educação infantil devem buscar articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico e tecnológico.

A Coordenação do Curso montou cronograma de acompanhamento para que os formadores e tutores realizassem visitas nas escolas para efetivar o acompanhamento *in loco* na aplicação e desenvolvimento do projeto com as crianças.

Foram oferecidos subsídios metodológicos ao desenvolvimento e registro das atividades que serão realizadas durante as doze horas de aplicação do projeto de aprendizagem nas escolas de educação infantil. A sistemática metodológica do segundo momento de OTPEI foi articulada em três tópicos, a saber: 1. Desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem; 2. Sequência Didática; 3. Registro da Prática Pedagógica: desenvolvimento das atividades do Projeto de Aprendizagem.

Esse momento foi muito específico de organização do trabalho pedagógico, porque foi a etapa da ação pedagógica do planejamento dos professores/cursistas. Além do desenvolvimento do projeto, realizaram registro da observação do ambiente estruturado para com utilização dos recursos e mediações didáticas planejadas para execução das atividades.

O registro da prática pedagógica do projeto de aprendizagem foi uma ação para além da prática burocrática, ou seja, não foi considerada mera anotação para atender simplesmente às questões administrativas. Foi produzido conhecimento comprovado, validado pela vivência do planejamento e aplicação das sequências didáticas planejadas para um público exclusivo num local e pessoas únicas: as crianças, suas conhecidas de algum tempo, e para/com quem, você se aprimora e aplica os conhecimentos e atividades aprendidos ao longo deste curso de Especialização em Educação Infantil. Isso parece uma ação em laboratório em que todos os detalhes são indispensáveis.

Tudo foi registrado e utilizado como material para a memória, para a documentação, para a reflexão visando ao aperfeiçoamento da ação e do trabalho pedagógico dos professores/cursistas.

Os cursistas tiveram oportunidade de perceber a importância dos planejamentos, atrelando-os com a prática pedagógica, atendendo às necessidades apresentadas tais como, a prática da reflexão do planejamento diário de acordo com os conteúdos das disciplinas.

OTPEI/Momento 3: Carga-horaria de 80 horas. Foi apresentada como a última disciplina do Curso, na qual os cursistas sistematizaram todos os registros e documentação pedagógica desenvolvida durante o Curso. Os cursistas elaboraram o trabalho final para ser apresentado no Seminário de Socialização do Curso. Momento decisivo para os cursistas e para a equipe de professores. Foi um momento muito rico, porque ocorreram muitos debates, discussões, trocas e orientações sobre os projetos de aprendizagem que culminou com a apresentação individual dos cursistas no Seminário Final do Curso.

O trabalho de elaboração do relatório foi efetivado pela sistematização documental, análise e reflexão acerca do percurso pedagógico no curso, articulando as referências conceituais, as investigações sobre a realidade e os exercícios metodológicos, os quais foram efetivados na sequência das disciplinas curriculares e na orientação metodológica de OTPEI.

Na elaboração do relatório, os cursistas relacionaram os conceitos com a prática pedagógica, tecendo reflexões e construindo análises sobre a especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças da Educação Infantil. O relato de experiência foi definido como produção de texto descritivo/analítico versando sobre os aspectos concernentes ao desenvolvimento das atividades e dos registros pedagógicos realizados a partir do projeto de aprendizagem, desenvolvido como exercício de docência em campo de atuação profissional. Os guias de orientação foram elaborados com linguagem didática acessível a todos, contendo as orientações de cada atividade proposta na disciplina.

A tarefa dos cursistas foi reunir e sistematizar a documentação pedagógica gerada com a aplicação do projeto de aprendizagem, na descrição de sua experiência pedagógica, relacionando conceitos assimilados no processo formativo à prática pedagógica, tecendo reflexões e construindo análises sobre a especificidade da experiência formativa.

A coordenação do Curso preocupou-se em disponibilizar diversos documentos com orientações, para que o cursista pudesse acessar e compreender a sua ação no processo. Foi utilizada linguagem acessível, a qual aproximou o leitor/cursista e os autores/professores, favorecendo a comunicação no ambiente virtual.

Para o desenvolvimento do Curso, foram criados vários instrumentos para orientar as atividades propostas nas disciplinas, tais como: Quadro Matriz de

Indicadores da investigação; Ficha de Registro da aplicação do Projeto de Aprendizagem; Formulários com itens estruturantes do Relato da Experiência Formativa; Roteiro da estrutura para elaboração do relatório de experiência formativa.

Na disciplina OTPEI e em seu processo formativo, os cursistas se sentiram desafiados com o projeto pedagógico do curso, que desafiou os cursistas a estabelecerem a relação entre a prática e os fundamentos teóricos estudados, necessitando a construção de níveis de assimilação e domínio de conceitos fundamentais sobre a concepção de criança, jogo, brincadeira, linguagem, atividades lúdicas, currículo, artes e desenvolvimento infantil. Esses conceitos no curso foram considerados fundamentais, no trabalho com criança da educação infantil, por esse motivo, foram temas centrais da disciplina OTPEI sendo abordados em diferentes maneiras.

3.2 O Fórum de Discussão como “lugar” de reflexão e construção de conhecimento na Educação a Distância.

Nesta sessão, analisaremos os depoimentos dos professores participantes de uma turma do Curso, postados no Fórum de encerramento da disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil - OTPEI”, subdividida em três salas virtuais de aprendizagem. Os dois primeiros fóruns receberam uma intervenção da tutora, com a finalidade de incentivá-los a registrar suas reflexões, considerações e avaliações a respeito da disciplina. O último fórum se caracteriza pela intervenção da equipe de formadores e da coordenação, com questões orientadoras para o registro de suas experiências formativas durante todo o curso, assim como suas dificuldades, desafios e aprendizagens.

Ao tratar das ferramentas disponibilizadas pelos AVAs, evidenciamos o fórum¹⁶ como uma ferramenta de interface na qual a emissão e recepção de mensagens se ligam

¹⁶ Segundo o Dicionário Aurélio da língua portuguesa, a palavra fórum se origina do latim, e significa o espaço onde se localiza o poder judiciário, conhecido pelos tribunais que tratam de temas ou assuntos específicos. Mas significa também um espaço físico ou virtual onde se realizam discussões em torno de um tema de interesse do grupo reunido em torno do Fórum. No contexto da sociedade tecnológica e de informações, o Fórum pode ser representado por diversos espaços virtuais – um chat, um blog, um espaço num ambiente virtual de aprendizagem, etc, - onde várias pessoas, em lugares e tempos diferentes podem interagir, dialogar, debater, questionar, refletir, se conflitar, chegar ao entendimento, construir narrativas coletivas. *Síntese de autoria própria. Fonte de acesso: <https://dicionariodoaurelio.com/>*

e se confundem de modo a permitir que uma mensagem seja comentada por todos os participantes, alimentando a inteligência coletiva através da colaboração todos-todos. É um espaço de debates, reflexões, compartilhamento e trocas de ideias e opiniões, de esclarecimento de dúvidas, etc.

Para Mattar (2014), o fórum é uma das ferramentas mais utilizadas e potencializadas no AVA, permitindo diálogos assíncronos do grupo sobre determinado tema. A participação em fóruns pode ser uma parte integral da experiência de aprendizagem, ajudando os cursistas a desenvolverem a sua compreensão de determinado tema. Além dos professores e tutores, os alunos podem também avaliar as postagens uns dos outros. Existem diversos modelos e configurações, como por exemplo, o fórum onde o aluno só poderá visualizar as postagens dos colegas após fazer a sua postagem. Com isso, observamos que o fórum se torna um espaço democrático, onde todos têm a liberdade de participar.

Especificando os tipos, destacamos os fóruns de discussão que permitem acesso a espaços em que existem tópicos de discussão que estão sendo debatidos naquele período do curso. O acompanhamento da discussão se dá por meio da visualização de forma estruturada das mensagens já enviadas, e a participação, através do envio de mensagens. (BRAGA, 2013)

De modo amplo, os fóruns de discussão são divididos em simples e gerais. Os simples caracterizam-se por conter uma única discussão simples, ou seja, não existem tópicos, e, geralmente, são usado para debates curtos e diretos. Já os gerais, qualquer participante pode criar um novo tópico com um tema para debate, é direcionado para uso geral. Ele se caracteriza por permitir que o aluno e o professor (formador ou tutor) criem e organizem tópicos de acordo com a necessidade.

O uso dos fóruns de discussão estimula o pensamento crítico reflexivo sobre o tema proposto, do qual o aluno, para participar, precisa escrever sua opinião de forma coerente e ordenada, para que todos compreendam. Esse exercício proporciona interação entre os participantes, favorecendo a participação de todos, independente do tempo e do espaço. Possibilita também o professor (formador ou tutor) observar as dúvidas dos participantes, acompanhando os alunos no processo de aprendizagem.

O fórum de discussão possui características de um “Dispositivo comunicacional” de acordo com Levy (1999)

O dispositivo comunicacional designa a relação entre os participantes da comunicação. Podemos distinguir três grandes categorias de dispositivos comunicacionais: um-todos, um-um e todos-todos. [...] Em uma conferência eletrônica, por exemplo, os participantes enviam mensagens que podem ser lidas por todos os outros membros da comunidade, e às quais cada um deles pode responder. Os mundos virtuais para diversos participantes, os sistemas para ensino ou trabalho cooperativo, ou até mesmo, em uma escala gigante, a www, podem todos ser considerados sistemas de comunicação todos-todos. Mais uma vez, o dispositivo comunicacional independe dos sentidos implicados pela recepção, e também do modo de representação da informação. Insisto nesse ponto porque são os novos dispositivos informacionais (mundos virtuais, informação em fluxo) e comunicacionais (comunicação todos-todos) que são os maiores portadores de mutações culturais, e não o fato de que se misture o texto, a imagem e o som, como parece estar subentendido na noção vaga de multimídia. (LEVY, 1999, p. 64)

Os fóruns de encerramento da disciplina OTPEI se caracterizou como fórum de discussão geral não avaliativo quando os professores cursistas criaram tópicos com mensagens sobre diversos assuntos. Os tópicos de discussão criados envolveram depoimentos sobre o processo formativos, incluindo os projetos de aprendizagem, a importância dos estudos para a melhoria da prática pedagógica, os agradecimentos aos colegas, o reconhecimento do trabalho da equipe de tutores, dos professores/formadores, coordenadores, etc., pelas dificuldades e desafios superados.

Na imagem abaixo, destacamos a estrutura elaborada para desenvolvimento da ferramenta do fórum, em que os professores cursistas postaram suas impressões sobre o curso, as disciplinas realizadas, os agradecimentos, etc. Na sala ambiente do fórum, após as postagens dos professores cursistas, a ferramenta exibe a foto e o nome de quem postou. Para preservar a identidade dos professores cursistas, somente mostraremos as mensagens.

Ilustração 13 – Layout da ferramenta fórum de encerramento da disciplina OTPEI e postagens dos cursistas



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem/AVA do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Infantil, modalidade à distância.

O fórum é uma ferramenta em que pode ser utilizada como estratégia de comunicação e diálogo no AVA, favorecendo a produção e exercício da escrita e da construção de conhecimento, diálogo, a troca de opiniões e experiências, o debate de ideias, a construção de saberes e a possibilitando a reflexão das mensagens postadas, quesitos fundamentais para a aprendizagem colaborativa, tão valorizada na Educação a Distância. (GOBARA, 2013)

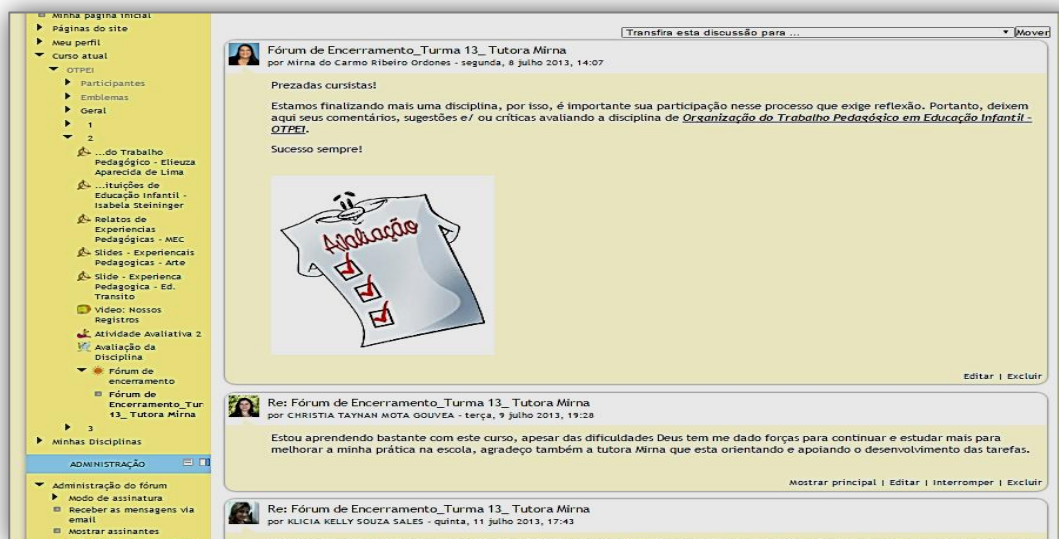
Os fóruns podem ser trabalhados de forma geral ou em grupos. No caso da presente pesquisa, o fórum escolhido foi organizado por turmas (20 turmas). Dentre essas turmas, optou-se por escolher uma turma que contou com uma intervenção da tutora que potencializou a ferramenta, como espaço de debates, incentivando os professores cursistas a participação.

A participação observada no fórum com a presença de professores, tutores e professores cursistas garantiu a interação por parte dos sujeitos e foi além da ideia do fórum como depósito de mensagens, concepção errônea muito difundida sobre a EaD.

Diante disso, questionamos: o fórum de encerramento no curso superou a ideia de ferramenta burocrática no ambiente virtual? Favoreceu a interação entre os envolvidos? Qual a avaliação realizada pelos professores cursistas?

Com esses questionamentos, dispomo-nos investigar as implicações e contribuições da proposta curricular do curso através da ferramenta escolhida do AVA. O fórum de encerramento como ferramenta de interação fortaleceu ativamente a rede coletiva de construção de conhecimento, permitindo a avaliação no decorrer do processo de aprendizado, favorecendo a ação dos professores cursistas, tutores e professores e fortalecendo o objetivo de oferecer a melhor qualidade de ensino e aprendizagem.

Ilustração 14: Fórum de encerramento da disciplina OTPEI



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem/AVA do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil, modalidade à distância.

Na ilustração acima, observamos que a tutora inicia a discussão, isto é uma prática comum nos tutores da modalidade EaD, ocorrendo com mais frequência em fóruns de participação avaliativa. No caso da disciplina OTPEI, o fórum não foi uma atividade avaliativa, os professores/formadores deixaram os professores cursistas livres para participarem ou não. E, mesmo sendo de participação opcional, a tutora não deixou de incentivar os professores cursistas ao registro no fórum exercitando a prática do diálogo e reflexão, e os professores cursistas não deixaram de participar.

A dinâmica de orientação nos fóruns do curso foi trabalhada como atividade em todas as disciplinas, constituindo a sequência metodológica de interação nos variados fóruns de discussão desenvolvidos no curso.

Os fóruns foram concebidos para favorecer o diálogo e reflexão coletiva, quando cada cursista deveria:

1. Apresentar questionamentos acerca do tema específica do fórum, articulados aos estudos e reflexões nos encontros presenciais e acompanhamento a distância;
2. Escolher e comentar o argumento de outro(s) colega(s) da turma, apresentando posicionamento crítico, concordância ou discordância;
3. Responder aos comentários feitos sobre seus argumentos, ampliando a reflexão com novas questões e abordagens sobre a sala de aula e sobre os sujeitos;

Em muitos casos, os professores cursistas superaram e assimilaram a sequência acima, estabelecendo questionamentos em várias direções: para outros professores cursistas, formadores, tutores e para os coordenadores do curso.

Esse meio de comunicação e interação contém uma gama de interações escritas, desde aquelas cuidadosamente redigidas até as espontâneas. Comparando-se a sala de aula presencial onde a “fala” se concentra muito no professor/formador, a sala de aula virtual aponta características opostas no que tange à interação professor-aprendiz, mostrando-se um meio mais democrático para a participação ativa do cursista nas interações. (MENEZES, 2010).

No Curso em estudo, os tipos de fóruns de discussão foram desdobrados na seguinte especificação:

- 1) Fórum na sala da coordenação: direcionado à equipe de tutoria, professores/formadores e coordenação
- 2) Fórum de discussão avaliativo: Destinado aos conteúdos e atividades específicas das disciplinas, contendo os registros e os conhecimentos produzidos pelos professores cursistas ao longo do Curso, tendo orientações nos encontros presenciais e a distância
- 3) Fórum de Encerramento: espaço disponibilizados em todas as disciplinas para registro de avaliação.
- 4) Fórum de Tira-dúvidas: espaço direcionado aos professores cursistas e tutores para registro de dificuldades, dúvidas e acompanhamento com os tutores

A partir dos conceitos explicitados, são estabelecidas relações entre os dados coletados, com os depoimentos dos professores cursistas no fórum de encerramento da disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil – OTPEI”, ambiente virtual de aprendizagem do curso, associando-os com as categorias de análise definidas:

- 1- Interação e troca de experiências
- 2- Reflexão sobre ação e a prática pedagógicas
- 3- Relação teoria e prática e novas experiências pedagógicas

Através dessas categorias, procurou-se analisar como ocorreu mediação tecnológica, quais as ferramentas utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem que favoreceram a comunicação, interação, a aprendizagem e construção do conhecimento dos professores em formação continuada, com base na proposta de trabalho na disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil – OTPEI”, subdividida em três momentos/salas virtuais.

A partir da dinâmica metodológica do curso, com a intervenção da tutora, os professores cursistas registraram suas próprias observações, avaliações e contribuições em forma de depoimento, deixando seus registros em três fóruns de encerramento desdobrados na disciplina OTPEI.

Diferente do que acontece nos fóruns de discussão no AVA, quando muitas vezes se limitam à postagem de comentários somente para prestar contas de atividades solicitadas, esses Fóruns não foram de participação obrigatória. Os professores cursistas tiveram a liberdade de participar ou não do Fórum, porém, mesmo com a não obrigatoriedade, verificou-se uma grande participação dos professores cursistas, demonstrando assim a sua iniciativa e autonomia em registrar suas impressões e avaliações.

O fórum teve como objetivo integrar os professores cursistas para registrarem sua avaliação e considerações sobre a disciplina, bem como trocarem informações e experiências de forma assíncronas, durante um determinado tempo, promovendo assim a interação e autonomia dos participantes, ampliando seus conhecimentos. Sobre a interação nos ambientes virtuais e fóruns de discussão Parreiras (2010) comenta que o diálogo e troca de experiências auxilia nessa interatividade

A interação diz respeito a natureza das atividades realizadas na conversação, sendo a conversação uma atividade de fala na forma dialogada. A atividade interacional se dá pelas trocas de experiências, pelas discussões em torno das atividades realizadas, (PARREIRAS, 2010)

Essas discussões e troca de experiências que o autor nos fala surgem da possibilidade de evolução da interatividade que ocorre nos ambientes virtuais, nesse caso o Fórum de Encerramento. O Formador (professor ou tutor) inicia a discussão com questões orientadoras de forma monológica que com a interação dos professores cursistas, se transforma em discussão dialógica entre os participantes (professores cursistas e formadores).

Com base na apreciação dos conceitos trabalhos ao longo desta pesquisa, podemos constatar a potencialidade da interação entre os envolvidos no processo de formação (professores cursistas, tutores, formadores, coordenadores) a construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades, efetivando, assim, a formação dos professores cursistas. Verificamos esse processo nos dados coletados através dos depoimentos dos professores cursistas no ambiente virtual de aprendizagem do Curso, interpretados nas categorias a seguir:

3.2.1 Categoria 1 - Interação Docente

Para Levy (2003), os espaços antropológicos são mundos de significações e não categorias reificadas partilhando entre si objetos corporais e podem se desenvolver em vários espaços ao mesmo tempo. Ele afirma que o mapa dos espaços antropológicos serve menos para classificar pessoas, coisas, instituições ou acontecimentos em um ou outro *site* do que para desenvolverem, para cada fenômeno, o conjunto do aspecto antropológico. É um sistema de proximidade (espaço) próprio do mundo humano (antropológico), e portanto depende de técnicas, de significações, da linguagem, da cultura, das convenções, das representações e das emoções humanas.

No curso, os professores cursistas estabeleceram seus espaços no ambiente virtual. Os debates e interações nos fóruns de discussões foram além das orientações dadas pelos formadores. Dentro das relações definidas, não se concentraram nas características pessoais de cada participante, mas sim nas discussões que ali eram geradas e que tinham participações de diversos grupos (tutores, formadores,

coordenadores), ou seja, todos os grupos tinham livre acesso para entrarem e participarem dos debates criados pelos professores cursistas. As orientações dos professores das disciplinas no fórum de discussão davam o “ponta pé” inicial nos debates, e os professores cursistas davam continuidade no processo gerando interações e trocas de experiências.

O espaço antropológico apresentado por Levy (2003), foi considerado, nesta pesquisa, como o ambiente virtual de aprendizagem, por se organizar em torno de dispositivos materiais e por ser constituídos de uma multiplicidade de espaços interdependentes (salas ambientes, fóruns de discussões, quadro de aviso etc).

As professores cursistas enfatizam a interação e troca de experiência a partir do momento 2 da disciplina OTPEI, demonstrando a produtividade e aproveitamentos que conquistavam nos encontros presenciais. Valer ressaltar o destaque dos professores cursistas na interação dos encontros presenciais, quando foram realizadas oficinas pedagógicas com seminários, discussões, debates, trocas de experiências, etc.

Abaixo, explicitamos alguns depoimentos dos professores cursistas os quais abordam os conceitos de interação trabalhados no curso

“Deu trabalho, mas foi ótimo. As crianças adoraram. Em nossa escola somos 3 cursistas, ficamos muito envolvidas e o resultado foi muito bom. Parabéns a todas, estou ansiosa para ouvir e ver como foi o trabalho das demais colegas.”(Depoimento 1 – Cursista S)

“No curso também, houve uma aproximação das colegas da escola e as demais colegas onde sempre aprendemos coisas novas com os seus relatos o que facilitou e contribuiu para a nossa prática pedagógica com sucesso.” (Depoimento 2 – Cursista J)

Nesses dois registros, as cursistas “S” e “J” se referem ao desenvolvimento de projeto de aprendizagem na escola, enfatizando o trabalho em grupo com outras colegas de curso e do trabalho desenvolvido para obter um bom resultado. Demonstraram também a sua curiosidade em ver a troca da experiência com outros colegas de curso e como o trabalho proposto promoveu a aproximação da equipe escolar, contribuindo para melhoria da prática.

Levy (2003) sustenta que os seres humanos não habitam apenas o espaço físico ou geométrico, vivem também, e simultaneamente, em espaços afetivos, estéticos, sociais, históricos: espaço de significação.

Nos próximos depoimentos, observamos a fala dos professores cursistas sobre as interações entre a tutora e formadores, em que a tutora e formadores incentivaram os

professores cursistas a conquistarem uma postura compromissada com os processos formativos do curso

“Não posso deixar de agradecer a nossa tutora que soube cobrar, sem deixar jamais de ser humana. A todas vocês que me deram o privilégio de conhecer um pouco de suas histórias, experiências e desencantos” (Depoimento 3 – Cursista T)

“As disciplinas foram de grande valia, pois os materiais eram ricos em informações e conhecimentos. Sem falar do compromisso e do incentivo dos professores, tutores e principalmente das falas do professor o qual em suas palavras sábias e de incentivo me traziam ânimo de continuar.

Gostei muito das aulas presenciais, foram bastante relevantes principalmente nas trocas de experiências, das atividades em grupo, das sequencias didáticas, dos textos e dos vídeos que nos dava um novo olhar para nossas ações em sala de aula. Hoje vejo o quanto é prazeroso vencer desafios, aprender novas práticas, realizar mudanças e adquirir novos conhecimentos”. (Depoimento 4 – Cursista “AC”)

Para Levy (2013), a postura compromissada em uma sociedade de justos e, segundo a forma de reciprocidade, cada um trabalha para incluir o outro. Nesse caso, verificamos o trabalho da tutora e dos formadores em incluírem os professores cursistas nas atividades, assim como incentivaram na superação dos desafios.

Nos próximos depoimentos, os professores cursistas N, I, AB e S relembaram, em seus depoimentos no ultimo fórum do curso, uma atividade realizada na segunda disciplina do curso, demonstrando o estabelecimento da memória formativa. Essa atividade que os professores cursistas relembaram se realizou em forma de oficina pedagógica, repercutindo positivamente para interação e aprendizagem.

A oficina foi realizada na segunda disciplina “Desenvolvimento, Linguagem e Afetividade da Criança da Educação Infantil”, contemplando o título “Memórias da Infância: Desenvolvimento, Jogo, Brincadeira e do Brinquedo” professores cursistas tiveram a oportunidade de realizar um exercício de anamnese e sensibilização, relacionando com as suas experiências de socialização, do jogo e da brincadeira na infância. No final da oficina, exercitaram a criatividade através de registro do imaginário da infância.

Os professores cursistas tiveram oportunidade de refletir e conhecer sobre si mesmos e também de conhecer o outro, promovendo a troca de experiências das variadas infâncias. Por meio dessa atividade, muitos professores cursistas se identificaram e se perceberam no outro, como nos mostram os depoimentos a seguir

“Na oficina resgate de memórias, que participamos no encontro presencial, foi contatado que algumas colegas, senão a maioria, tiveram alguns pontos em comum, com relação ao que esperavam dos cursos e as dificuldades que tiveram ao longo do percurso.”(Depoimento 5 – Cursista N)

“E o que falar das oficinas, memória da infância que nos fez reviver o nosso ser criança, descobrimos que ainda estamos com ele guardado lá dentro do coração, relembrar as brincadeiras e os brinquedos da nossa época, foi emocionante. A troca de ideias e comentários no fórum também foi bastante satisfatório.”(Depoimento 6 – Cursista I)

“Durante a realização da atividade "baú da memória da infância" foi possível observar, através das mais diversas expressões faciais (lágrimas, risos, franzir da testa, etc.) dos colegas, os sentimentos desencadeados no grupo, a cada lembrança compartilhada. As lembranças que tenho da minha infância, me reportam a dois ambientes distintos (São Paulo Bahia), com paisagens, brinquedos e brincadeiras diferentes. E hoje, compartilho e aprendo com meus alunos, no contexto da ribeirinha de Manaus, a riqueza dessa diversidade. Foi emocionante ouvir cada uma das lembranças dos colegas que estavam presente”.(Depoimento 7 – Cursista AB)

“Assim como a atividade "baú da memória da infância" a realização desta atividade da presencial da disciplina Expressão e Arte na Infância despertou em mim uma série de recordações, muito além das lembranças da casa da minha infância.”(Depoimento 8 – Cursista S)

Levy (2003) estabelece essa relação que ocorreu na oficina de memória da infância, afirmando que a “inteligência coletiva” promove o comportamento que inclui e amplia o “conhece-te a ti mesmo” para um “aprendemos a nos conhecer para pensar juntos”, não é projeto de subordinação dos indivíduos que não tenham nenhuma visão de conjunto.

Interagindo com diversas comunidades, os indivíduos que animam o espaço do saber são múltiplos (em metamorfose) em constante aprendizagem. Portanto a “inteligência coletiva” é um processo de crescimento que emerge de suas competências, de seus projetos e das relações que seus membros mantém no espaço do saber e constitui, para o coletivo, um novo modo de identificação, aberto, vivo e positivo.

Essas interações e trocas de experiências envolveram decisões coletivas, quando cada cursista incentivou os outros que estavam com dificuldades e com desejo de desistir do curso. Isso gerou consequências no quantitativo de desistentes, quando verificamos, ao longo da investigação, que a disciplina OTPEI foi um momento crucial para manter o quantitativo de professores cursistas. Durante a realização da disciplina se estabeleceram grupos de professores cursistas finalistas, ou seja, a partir do momento I, o quantitativo de professores cursistas desistentes diminuiu, demonstrando que esse

indicativo se destacou devido, também, à constituição de grupos, demonstrando a importância de estabelecimento da inteligência coletiva, em que cada um se sente valorizado e cada membro incentiva seus pares, na superação de desafios e dificuldades na construção coletiva do conhecimento. De acordo com Levy

Em um coletivo inteligente, a comunidade assume como objetivo a negociação permanente da ordem estabelecida, de sua linguagem, do papel de cada um, o discernimento e a definição de seus objetos, a reinterpretação de sua memória. Nada é fixo, o que não significa que se trate de desordem ou absoluto relativismo, pois os atos são coordenados e avaliados em tempo real, segundo um grande número de critérios constantemente reavaliados e contextualizados. (Levy, 2003, p. 30)

Segundo Levy, a comunidade que se constitui através do coletivo inteligente estabelece as regras flexíveis definidas pelos próprios grupos e possíveis de análises pelos próprios sujeitos. Nessa perspectiva, a disciplina OTPEI foi estabelecida, com suas próprias regras, mas, em contrapartida, não são impostas aos professores cursistas.

Essas trocas envolveram: decisões coletivas; superação de dificuldades; consolidação de grupos; inexistência de participantes isolados; sentimento de inclusão. Verificamos isso nos depoimentos dos professores cursistas D e E

“Só tenho que agradecer por tudo. Agradecer à Deus pela oportunidade de continuar participando desse curso, pelas alegrias, dificuldades, pelos desafios superados, pelo apoio e compreensão da equipe CEFORT e em especial à nossa tutora, pela ajuda de sempre. E também às colegas que me ajudam e tem me ajudado sempre que preciso. Sem vocês já teria desistido!!! Obrigada e que Deus abençoe à todos nós!!!” (Depoimento 9 – Cursista D)

“Olá! Chegamos ao final de mais uma etapa do curso, certamente com algumas dificuldades, mas com conquistas importantes para todas nós, acredito eu. Afinal, os desafios fazem parte do processo de crescimento. Agradeço encarecidamente a todos que me ajudaram a transpor as dificuldades e poder continuar a caminhada. Abraços.” (Depoimento 10 – Cursista E)

Os professores cursistas destacam a superação das dificuldades e dos desafios ao longo do curso e da disciplina e relacionam essa superação com a interação que existiu com os grupos e as equipes de tutoria, formadores, orientadores, coordenadores. A cursista D afirmou que se não tivesse estabelecido essas interações, não teria conseguido concluir o curso, enquanto a cursista E afirmou que os desafios fizeram parte do processo de crescimento e aprendizado.

Levy (2013) estabelece que os grupos são inteligências coletivas que elaboram e reelaboram seus projetos e recursos, refinam constantemente suas competências, visam indefinidamente ao enriquecimento de suas qualidades.

Esse estabelecimento de grupos auxiliou os professores cursistas na superação das dificuldades durante o curso, sejam na ordem de manuseio do ambiente virtual, sejam nas realizações nas atividades avaliativas.

No depoimento a seguir, a cursista O enfatiza a troca de conhecimentos como apoio para superar as dificuldades no curso.

“Venho aqui mais uma vez expressar minha satisfação e agradecimentos ao Professor e toda a sua equipe, que nos tem dado um grande suporte e sempre que possível esclarece nossas dúvidas e anseios. Nesta disciplina senti um pouco mais de dificuldade em alguns pontos, porém com fé e perseverança sempre conseguimos alcançar nossos objetivos. Continuo na luta. Obrigada também as colegas pelo apoio e trocas de conhecimentos.”
(Depoimento 11 – Cursista O)

A cursista O enfatiza a colaboração da equipe de coordenação no esclarecimento de dúvidas e questionamentos, demonstrando que a equipe de coordenação manteve uma aproximação constante com os professores cursistas. A inteligência coletiva foi distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada e mobilizada em tempo real.

Para a equipe de coordenação estabelecer o acompanhamento, muito investimentos foram realizados, tanto na produção de materiais de orientação, de instrumentos de acompanhamento, quanto na agilidade nas respostas para os professores cursistas. Reuniões semanais para criação de estratégias eram realizadas, para elaboração de programações priorizando momentos de interação, troca de experiências, ou seja, criando inovações para o atendimento aos professores cursistas e na superação das expectativas dos mesmos. Todos os materiais utilizados e instrumentos criados pela coordenação tinham como base a avaliação dos professores cursistas, as mensagens enviadas por eles, os *feedbacks*, as postagens nos diversos fóruns das disciplinas.

Para Levy (2013), na era do conhecimento, deixar de reconhecer o outro em sua inteligência é recusar-lhe sua verdadeira identidade social. Justapondo isso, é preciso valorizar o outro, permitindo que se identifique de um modo novo e positivo, contribuimos para mobilizá-lo, para desenvolver nele sentimentos de reconhecimento que facilitarão a participação de outras pessoas em projetos coletivos.

“Apesar de muitos contratempos, consegui finalizar minhas atividades. Este é um período de muitas atividades nas escolas, mas enfim... Precisamos ser fortes e perseverantes na busca de nossos objetivos. Meus sinceros agradecimentos à todos os que nos incentivam nesta conquista.” (Depoimento 12 – Cursista E)

No depoimento 12 da cursista E, verificamos o conceito de coletivo inteligente, em que a comunidade assume o projeto coletivo; esse conceito é demonstrado pelo registro da cursista em agradecer aos colegas pela concretização de objetivos, pelos incentivos do grupo, pela superação dos desafios conquistados coletivamente.

Nos depoimentos abaixo, a cursista indica que o curso contribuiu para um melhor desempenho no trabalho em sala de aula e também para a superação de desafios ao longo do Curso. Esses desafios foram superados devido à identificação que a professora cursista criou com outros professores por meio das trocas de experiências, compartilhando a mesma realidade de carga-horária de trabalho, compromissos pessoais no qual oportunizou conhecer outras histórias de vida, com encantos e desencantos. Enfatizou também a modalidade a distância, afirmando que exigiu mais responsabilidade e dedicação e possibilitou o desenvolvimento de habilidades no uso das novas tecnologias (computador e internet). A abertura do *ciberespaço* permitiu conceber formas de organização centradas na inteligência coletiva e na valorização do humano em sua variedade. A cursista S do depoimento 13 evidenciou o compartilhamento de conhecimento, a busca de melhoria para o trabalho pedagógico, incentivo da tutora, que inclui o trabalho de incentivo da coordenação também.

“Lendo minha fala sobre as minhas expectativas quanto ao curso, percebo que foram satisfeitas, comecei minha docência no ano de 2012 e o curso foi enriquecedor para minha prática. Cada trabalho realizado era para mim uma batalha vencida, pois como muitas colegas, minha jornada é tripla, trabalho no turno matutino e vespertino e acumulo a função de mãe e esposa. Em muitos momentos recorri ao horário da madrugada para poder ter concentração para as atividades. A falta de uma professora presente que pudesse tirar minhas dúvidas foi mais um obstáculo para ser superado. A responsabilidade sobre a minha aprendizagem em um curso distância foi muito maior. Como bem disse um pensador à caminhada se faz caminhando e ao longo do curso tive que ampliar minhas habilidades na área de informática e lidar com a péssima qualidade do sinal de internet oferecido em nossa cidade. Os textos foram muito bem escolhidos e os vídeos trouxeram uma brisa suave de renovação na didática do curso. [...] todas vocês que me deram o privilégio de conhecer um pouco de suas histórias, experiências e desencantos. Em especial quero deixar um muito obrigada as minhas colegas que foram verdadeiras companheiras, vocês são uma inspiração” (Depoimento 13 – Cursista S)

Recordar os momentos vividos é muito bom, ainda mais quando reflete a nossa trajetória em busca de novos conhecimentos, crescimento profissional e pessoal. Pois sempre foram estes meus objetivos e acredito pelos relatos das colegas no encontro presencial que de

todas nós que chegamos até essa fase do curso. O que desejamos é oferecer o melhor para nossos alunos, que a educação infantil e seus profissionais sejam valorizados, respeitados e recebam toda atenção necessária para que nossos pequenos estudantes consigam adquirir o atendimento adequado a sua faixa etária, visando o melhor desenvolvimento de suas habilidades. Com o curso consegui me apaixonar ainda mais pela minha profissão e ter certeza que meu sonho de criança se torna realidade a cada turminha que tenho prazer em trabalhar, ou melhor compartilhar conhecimentos, por que com eles aprendo muito. Sempre trabalhei com educação infantil, mas ainda não tinha feito nenhum curso que me habilita-se para tal, nem minha graduação na Universidade Federal me proporcionou isso, foi quando em 2012 surgiu essa oportunidade, lembro que ficamos muito felizes, falo por mim e pelas minhas colegas a quais foram parceiras em muitos momentos durante toda essa caminhada, nos momentos de aflição por que a internet não funcionava, ou devido as atividades na escola que conflitavam com as Pós, inúmeros textos para ler, várias dúvidas, sem a professora presente para tirar dúvida de imediato, nos unimos em prol de seguir na caminhada e chegarmos a nossa conquista. Agradeço ainda minha amiga de longas datas, desde da UFAM, que também segue na jornada que nos levará a mais uma realização de um sonho. E claro a nossa tutora, que sem seus incentivos poderíamos ter ficado pelo meio da estrada. Por isso digo Foco, força e fé sempre! (Depoimento 14 – Cursista H)

Nos dois próximos depoimentos, constatamos a interação direta entre dois professores cursistas, quando uma comenta o depoimento da outra cursista, essa dinâmica ocorreu durante todo curso. Essa forma de interação foi assimilada pelos professores cursistas, devido às orientações apresentadas pelos formadores. Esse tipo de dinâmica de participação nos fóruns do curso foi estabelecido pela equipe de formadores e coordenadores, desde o primeiro fórum da primeira disciplina e participação obrigatória, pois fazia parte de uma avaliação.

A dinâmica criada nos fóruns avaliativos favoreceu o diálogo e reflexão coletiva, em que cada cursista estabeleceu o movimento de reflexão, diálogo e discussão coletiva. Para a participação efetiva nos fóruns, os professores cursistas deveriam seguir a seguinte orientação: a) Apresentar questionamentos de acordo com o tema envolvidos na disciplina, articulando-os aos estudos e reflexões nos encontros presenciais e acompanhamento a distância; b) Escolher um comentário e argumento de um colega da turma, apresentando posicionamento crítico, concordância ou discordância; c) Responder aos comentários feitos sobre seus argumentos, ampliando a reflexão com novos questionamentos e abordagens sobre os conceitos e temas da disciplina, relacionando-os com a prática pedagógica.

Lembrando que os fóruns da disciplina OTPEI 1 e 2 não foram obrigatórios, mas, mesmo assim, tiveram uma grande participação dos professores cursistas, quando registraram se manifestaram de acordo com a com a dinâmica dos outros fóruns obrigatórios avaliativos.

“Desenvolver o exercício de anamnese quanto as experiências neste curso de Pós Graduação nos faz refletir sobre os aspectos pedagógicos, nos novos conceitos e implicações no âmbito da nossa prática pedagógica. Ao iniciar o curso as percepções e expectativas no primeiro encontro presencial foi a busca de novos conhecimentos, pois somos seres em busca de conhecimentos e transformações, busca de aprimoramentos na modalidade da educação infantil, visto ser esta modalidade a que me identifiquei, já tive a oportunidade de passar pela EJA, Ens. Fundamental de 1 ao 9 ano. A memória que tenho desta caminhada nas diversas atividades pedagógicas, presenciais, no acompanhamento a distância e nas orientações vem no efetivo e constante acompanhamento da tutoria, sendo esta incentivadora. O feedback, muito importante já que o curso é a distância, o vasto material de apoio, rico em informações e atualizados (textos e vídeos) e a troca de experiências entre as cursistas. Trago como aprendizado e retorno em meu processo formativo da prática pedagógica, um novo olhar a minha prática fazendo a relação teoria e prática e pessoal um enriquecimento pessoal e acadêmico. trouxe como dificuldade a organização quanto ao tempo, o exercício ao habito a leitura, troca de informações e relatos através do fórum e finalmente a realização da sequencia didática.” (Depoimento 15 – Cursista O)

↓ (Interação entre os dois depoimentos – comentário e resposta)

“Como relatou a colega cursista, o curso nos propiciou um vasto material, rico em informações que veio somar com o nosso conhecimento, enriquecendo-o, nos permitindo renovar o olhar a respeito de nossas ações pedagógicas.” (Depoimento 16 – Cursista B)

Os professores cursistas concordam entre si, afirmando que os estudos dos textos proporcionaram um novo olhar para a prática pedagógica, ressignificando suas ações em sala de aula, como também aumentou seus conhecimentos sobre as temáticas abordadas. A teoria envolveu a conscientização da prática e criou habilidades para formulação de projetos pedagógicos, sequência didática, produções de textos diversificados como relato de experiência.

Segundo Levy (2003), só pode existir grupo orgânico se cada um dos membros sabe o nome dos outros. Nesse tipo de coletivo, as pessoas podem obedecer às regras, seguir tradições, respeitar códigos.

No depoimento da cursista, salienta-se o exercício de anamnésia realizada no início do curso na primeira oficina, lembrando brincadeiras, os espaços frequentados, as amizades, etc. Essa cursista enfatizou a partilha que sensações e emoções que a oficina proporcionou a ela, a outros participantes, foi marcando a trajetória formativa para ela, pois proporcionou novo olhar sobre a criança e sobre a infância e também enriquecimento pessoal. Outros aspectos destacados foram a expectativa para melhoria de sua prática, a troca de experiência, novo olhar sobre a sala de aula

No depoimento seguinte, constatamos muitas expectativas no início e que, no decorrer do curso, foram superadas. A cursista falou da ampliação de visão sobre sua

realidade, através da investigação e que também gerou oportunidades de conhecer a realidade de outras escolas.

Nos encontros presenciais, oportunizou-se conhecer a realidade das outras escolas com a socialização das investigações realizadas pelos professores cursistas, isso proporcionou melhor compreensão os temas e dos conceitos abordados.

“[...] fui convocada para o primeiro encontro, que aconteceu no auditório da UFAM, as expectativas eram muito grandes, e fiquei muito apreensiva, ao saber que o curso seria a distância, mas segui em frente. No segundo encontro, pude aprender a acessar o ambiente virtual, a participar do chat e fóruns. Nos encontros seguintes começaram as disciplinas do curso, que foram políticas públicas, afetividade, currículo, artes, linguagem, natureza e cultura e a organização do trabalho pedagógico. Tais disciplinas abriram um leque de conhecimentos sobre as leis que amparam a educação infantil, como se da o desenvolvimento da criança em cada fase da infância, além da sua forma de ver o mundo e aprender sobre o meio que a cerca, através de experiências lúdicas e significativas. Houve também a investigação do projeto político pedagógico e de todo o ambiente escolar, nesse momento foi muito interessante conhecer a realidade das outras escolas, através das trocas de experiências durante as oficinas. Com relação aos encontros presencias, estes proporcionaram uma melhor interação com os colegas e tutores, favorecendo melhor compreensão dos assuntos estudados, além dos textos e dos vídeos, já que eu era a única da minha escola a participar do curso, e realizava meus trabalhos individualmente. [...] Contudo, todo esse processo formativo contribuiu, em muito para minha prática pedagógica” (Depoimento 17 – Cursista G)

No depoimento abaixo, o professor cursista, também, faz referências aos desafios superados, as interações com a equipe de coordenação, dando ênfase ao empenho da equipe trabalhando, criando estratégias para manter o quantitativo de professores cursistas no curso e diminuindo as desistências. A cursista também destacou a união que o curso proporcionou à equipe escolar em sua escola, através das atividades propostas, contribuindo, assim, para a prática pedagógica.

“Relatar as vivências do curso de pós-graduação em educação infantil é reconstruir a própria história no curso. Na aula inaugural que foi no Auditório da UFAM, aconteceu uma palestra, apresentação de todo o corpo docente e orientações sobre o Plano de Curso de Educação à Distância. As expectativas sobre o curso foram superadas a cada disciplina e a cada dificuldade que tive, todos os materiais disponibilizados foram excelentes, os textos e os vídeos sempre estavam de acordo com os assuntos atuais da educação infantil, assim como a equipe de profissionais envolvidos na coordenação e tutoria do curso, que se empenharam para chegarmos numa quantidade significativa de cursistas nesta última etapa. As aulas presenciais iniciaram conhecendo a Sala Ambiente, as ferramentas de trabalho e o Calendário das aulas presenciais. A tutora sempre foi muitíssimo flexível, competente e sempre atenta às dificuldades de cada cursista.” (Depoimento 18 – Cursista J)

A cursista B salientou a realização profissional que o curso proporcionou os desafios superados, os incentivos dos colegas para superar as dificuldades e não desistir e por fim, salienta a mudança da prática em sala de aula, afirmando que a teoria e prática foram trabalhadas de forma simultânea durante o curso.

“Relembrar o ponto de partida dessa longa caminhada me traz uma grande satisfação ao perceber quanto aprendemos nessa caminhada. Eu que estava finalizando uma pós em Psicopedagogia, me enchi de coragem e fui em busca de mais uma realização profissional, a Pós em Educação Infantil. No primeiro encontro no auditório da UFAM, quase não podia me conter de tanta ansiedade, cada fala, cada informação me deixava aflita com tantas responsabilidades que teríamos no decorrer do curso, uma das frases mais usadas era " tem muita coisa pra ler", então vieram as disciplinas e para mim, os primeiros desafios, pois, na primeira disciplina eu tive que aprender a lidar com a informática, eu nunca tinha ido além de algumas digitações de trabalhos escolares e me vi na frente do computador tendo que participar de CHAT, e outras tantas atividades que vieram pela frente, e pasmem eu consegui...então vieram os textos, os vídeos, os Fóruns, os projetos, as sequencias didáticas, as pesquisa, e a cada trabalho era uma guerra a ser vencida, como as colegas já relataram, tínhamos que lutar com as nossas dúvidas sem a presença de um professor, mesmo podendo consultar pela plataforma nos faltava o discussão das ideias, porem, em todo tempo pude contar com minhas amigas de curso e de escola, e no a amiga Início que não pode continuar a caminhada, mas no final tudo dava certo e a cada disciplina concluída percebíamos, relevantes mudanças em nossa prática em sala de aula e para mim foi muito gratificante poder participar de um curso onde teoria e prática acontecia simultaneamente. Sou muito grata aos professores, a minha querida tutora e a toda equipe do CEFORT, que se empenharam para trazer as melhores informações para nós, estamos quase no final e chegaremos lá com as Bênçãos do Senhor Deus.”
(Depoimento 19 – Cursista B)

A interação é essencial para a construção do conhecimento na teoria construtivista, a qual sustenta que o conhecimento não parte nem do sujeito e nem do objeto, mas da interação inerente a eles. Com esse processo, o conhecimento é construído através de trocas, discussões, e reflexões, em um ambiente aberto a oportunidades para os sujeitos construir estruturas cognitivas, habilidade, construir explicações com suas conclusões e considerações, relacionando com suas experiências e concepções prévias.

Desse modo, constatou-se que o Fórum integrado ao ambiente virtual de aprendizagem caracterizou-se como um espaço de construção e reconstrução de conhecimentos, que se deu através de interações entre os grupos, promovendo a inclusão pela aprendizagem em rede.

Dando continuidade à análise e à interpretação dos dados, vamos analisar a categoria de reflexão sobre a ação e a prática pedagógica da formação continuada.

3.2.2 Categoria 2 – Ação Docente

Buscamos cada dia mais, a qualidade da educação básica no país, a valorização do profissional da educação e a melhoria da prática pedagógica em sala de aula. Para isso, é preciso, também, dentre muitos critérios e fatores, uma nova postura de professor, em que ele seja mais autônomo, mais participativo e construa conhecimento de forma coletiva e que busque refletir sobre sua prática visando transformar a realidade em que se encontra.

Para construção de uma escola com profissionais transformadores da realidade, é preciso ação reflexiva, juntamente com a relação teoria e prática. Essa reflexão deve ser orientada para uma prática e ação social, pois parte do sujeito que está inserida em um contexto social e cultural precisa de uma reflexão crítica da sua realidade.

A constituição de uma postura de professor reflexivo e de uma escola reflexiva vai sendo construída na concretude do cotidiano escolar que se transforma e, por isso, não é uma organização que se aceita como definitiva e acabada. Ao contrário, trata-se de uma organização que continuamente pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura. (BRZEZINSKI, 2001).

Para Brzezinski (2001), existem dois aspectos principais que levam à reflexão, são eles: 1) processo psicológico puramente interior, com um processo orientado para ação; 2) é uma prática que expressa o poder do homem para reconstituir a vida social por meio da comunicação (diálogo), na tomada de decisões e na ação social. (BRZEZINSKI, 2001).

A seguir, explicitaremos os depoimentos do Fórum de encerramento da Sala Virtual disciplina OTPEI. No Fórum de encerramento, a tutora realizou intervenção, com objetivo de incentivar os professores cursistas à participação, visto que, nesse fórum, a participação não foi obrigatória.

A tutora inicia sua participação no fórum convidando para o exercício da reflexão

Postagem da Tutora no Fórum de Encerramento da disciplina OTPEI I

“Prezadas cursistas”!

*Estamos finalizando mais uma disciplina, por isso, é importante sua participação nesse processo que exige reflexão. Portanto, deixem aqui seus comentários, sugestões e/ ou críticas avaliando a disciplina de **Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil - OTPEI**. Sucesso sempre!”*

De forma assíncrona, os professores cursistas iniciam suas participações com registros de suas considerações, avaliações e autoavaliações.

“A disciplina Organização do Trabalho Pedagógico contribuiu de forma positiva nos fez refletir que devemos planejar de maneira organizada e pensando a melhor forma para ajudar na aprendizagem dos educando.” (Depoimento 20 – Cursista V).

Pelo registro da cursistas V, constata-se em sua fala o conceito de reflexão como forma de melhoria da aprendizagem dos educandos, ou seja, na melhoria de sua prática pedagógica, assim como a importância do planejamento para seus trabalhos em sala de aula.

No registro de outra cursistas I, na sequência, ela registra sobre a importância da teoria que auxilia na reflexão sobre a prática, assim como na importância de socializar seu conhecimento.

Os materiais disponibilizados no curso impulsionaram a cursista I a socializar seu conhecimento e seu aprendizado na escola onde atuava, proporcionando momentos de debates e possibilitando a recriação de novas práticas na escola, transformando seu contexto escolar. Brzezinski (2001) explica que, para desenvolver uma escola participativa e autônoma, é preciso promover momentos coletivos de avaliação e formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, para que assim, todos possam conhecer, viver, refletir, criticar de forma coletiva.

Gostaria de manifestar aqui a minha satisfação em estar concluindo mais uma etapa do curso. Estou satisfeita com a qualidade dos textos que são disponibilizados, sempre atuais e a frente para a reflexão e mudança do paradigma educacional atual. Espero sinceramente que possamos levar nossos conhecimentos, debates e reflexões adquiridos no curso para a nossa escola, desenvolvendo da melhor forma nossos educandos. (Depoimento 26 – Cursista I)

Na luta pela defesa de uma escola transformadora, é preciso envolvimento de todos no processo, formando a consciência coletiva em uma dinâmica que relaciona a ação e reflexão, para que a construção do conhecimento se concretize em novas ações.

No depoimento seguinte, a cursista Y levanta diversos questionamentos em torno dos conceitos e assuntos abordados no curso, relacionados ao trabalho em sala de aula envolvendo educar e cuidar. A cursista termina seu depoimento refletindo sobre as bases teóricas apresentadas, sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, citando

os autores Vygotsky e Oliveira, iniciando, assim, discussões em torno da temática levantada por ela.

Trabalhar no cotidiano das ações pedagógicas onde o projeto se faz presente é de grande valia para a educação das crianças e me faz refletir sobre:

1. Como as ações relativas ao cuidar, educar, brincar e jogar, a Educação Infantil para ser efetiva deve promover simultaneamente, o desenvolvimento de conhecimento, de atitudes e de habilidades necessárias à preservação e melhoria da qualidade do ensino aplicado? Essa questão nos permite evidenciar a importância dos recursos naturais e físicos, iniciando pela escola, expandindo-se pela circunvizinhança e sucessivamente até a cidade, a região, o país, o continente e o planeta. Deste ponto de vista, aprendizagem não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 2002, p. 132). (Depoimento 23 – Cursista Y)

Podemos observar nos próximos depoimentos 24 e 25 o destaque para o projeto de aprendizagem que proporcionou a reflexão sobre a prática, resolução de situações-problemas, buscando a qualidade no trabalho.

“A disciplina OTPEI, foi de grande importância em especial por trabalhar o projeto de aprendizagem. Por essa e outras razões, fortaleceu e oportunizou momentos de reflexão, discussão e partilha acreditando que a organização das atividades cotidianas das instituições de educação infantil constitui em espaço de interação e planejamento de atividades que envolvem situação-problema, de forma que aconteça em ambiente de qualidade, respeitando o interesse da criança e a importância da pesquisa para o professor” (Depoimento 24 – Cursista Q)

“Esta disciplina nos levou a refletir sobre a realidade escolar e dentro desta perspectiva elaborar um projeto que possa minimizar os problemas encontrados” (Depoimento 25 – Cursista Y)

Para Brzezinski (2001), a reflexão possibilita o movimento de espiral: ao refletir o sujeito penetra o interior do pensamento, articulando-o ao exterior do seu próprio contexto (escola, sala de aula), promovendo, assim, o movimento chamado de práxis. (BRZEZINSKI, 2001). Ela afirma, também, que é preciso compartilhar o ideário do professor como profissional que reflete sobre sua prática e da escola que instala o diálogo para discutir as práticas articuladas às ideias de alguns autores em educação que são importantes para o dia a dia do professor.

3.2.3 Categoria 3 – Experiências Formativas e Práticas Docentes

A metodologia do curso incluiu a relação teoria e prática como um dos pilares da estrutura principal do curso, tornando-se uma proposta inovadora na visão dos próprios cursistas, tornando-se um elemento muito evidenciado por eles.

A práxis surge da consciência reflexiva, expressando-se como o momento em que se concretiza a prática com a teoria e, a partir dessa reflexão, os sujeitos tornam-se revolucionários, capazes de transformar e mudar sua realidade.

Vasquez (1977) há muito tempo afirmava que

Do ponto de vista da práxis, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir o que ficou resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas e, em segundo lugar, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las. A repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. (VASQUEZ, 1977, p. 85)

O curso trouxe expectativas para a cursista N a qual ressaltou a relação entre teoria e prática desenvolvida em sua metodologia de formação. Aprimorou seus conhecimentos específicos voltados para área de educação infantil, o que enriqueceu sua prática ampliando sua concepção sobre a temática que propôs a estudar.

Com relação às expectativas, os pontos em comum foram: Manter-se atualizada, relacionar teoria e prática, aprimorar os conhecimentos sobre educação infantil. Enriquecer a prática pedagógica, e obter uma nova compreensão sobre o que é educação infantil. (Depoimento 27 – Cursista N)

Segundo Vasques (1977), o sentido da práxis humana permite enfrentar novas necessidades e novas situações, que ele intitula como “práxis criadora”. Para ele, essa práxis determina que

Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas e, em segundo lugar, porque a própria vida, com as novas exigências, se encarrega de invalidá-las. Criar para ele é a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem – como salienta Hegel e Marx através de diferentes prismas filosóficos – faz um mundo humano e se faz a si mesmo. (VASQUEZ, 1977, p. 248)

A cursista P enfatiza o retorno que o processo formativo proporcionou na sua prática, com ampliação do olhar sobre sua ação em sala de aula, acrescentando o aumento da experiência pessoal e acadêmica.

Trago como aprendizado e retorno em meu processo formativo da prática pedagógica, um novo olhar a minha prática fazendo a relação teoria e prática e pessoal um enriquecimento pessoal e acadêmico. (Depoimento 29 – Cursista P)

A cursista Q relembra as expectativas do curso, voltadas para contribuição da prática em sala de aula e registra que essa expectativa foi superada pelos materiais disponibilizados para leitura e pelas trocas de experiência.

A troca de experiência está muito incorporada nos registros das cursistas. No caso da cursista Q, ela afirma que um dos elementos que contribuiu para a superação das expectativas foi a troca de experiência que ocorreu no curso por meio da investigação e socialização nos encontros presenciais.

Ao ingressar no curso de pós-graduação em educação infantil, lembro que uma das expectativas em relação a essa capacitação era, contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica. Expectativa esta, que no decorrer do curso foi alcançada, uma vez que a cada leitura, a cada estudo e troca de experiência pude perceber que estava teorizando e conscientizando as ações pedagógicas já realizadas. (Depoimento 30 – Cursista Q – Postagens no Fórum de Encerramento da disciplina OTPEI 3)

Em seu depoimento, a cursista R indica as dificuldades que ela enfrentou para continuar seu trabalho na escola, mas não desanima, conscientizando-se de que a educação é um desafio a ser sempre superado. Perguntamos: será que a cursista ingressou no curso com esse pensamento? Ou ocorreu uma mudança de postura e de concepção sobre a educação? O fato é que a cursista considerou o curso como um desafio que foi superado e que a formação irá ajudar a enfrentar outros desafios que surgirem em sua vida profissional.

“Buscamos através deste curso crescimento profissional, mais conhecimento teórico para embasar nossa prática, reconhecimento e valorização. Buscamos também um novo olhar sobre a educação infantil a partir da nossa prática pedagógica, mas sabemos que nem sempre isso é fácil, pois em nossas escolas falta suporte e infraestrutura para pôr em prática aquilo que aprendemos. Mas trabalhar com educação é sempre um desafio e esse é apenas mais um desafio a enfrentarmos” (Depoimento 31 – Cursista R)

No depoimento a seguir, a cursista A destaca a utilização de vídeos didáticos em todas as disciplinas do curso, uma dinâmica que favoreceu a aprendizagem, o aprofundamento dos conceitos para criação de estratégias pedagógicas.

Os vídeos nos trouxeram um vasto conhecimento, de forma descontraída, mais profundo e ricos em informações, que despertaram e nos proporcionaram novas ideias e estratégias para atividades na sala de aula e na nossa vivência pedagógica. (Depoimento 32 – Cursista A)

Finalizando-se esse capítulo, surge a reflexão de que novas e diferentes práticas envolvem problemas e desafios contribuem para a construção do conhecimento do professor. Dessa forma, toda a apropriação do conhecimento por meio das mediações didáticas depende de uma atividade construtivista, assimilando e acomodando esse conhecimento para que sejam possíveis a apropriação do conhecimento científico e a criação de conhecimento novo e novas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa sessão, apresentam-se considerações finais da presente pesquisa, que teve como objetivo analisar e avaliar a metodologia aplicada na implementação de um curso de formação continuada de professores na modalidade a distância e suas implicações na prática docente de educação infantil. Deixa-se evidente que estes resultados não esgotam o assunto dado à possibilidade da realização de outros trabalhos na área.

Sem dúvida, pode-se afirmar que estes cursos oferecem oportunidades para a formação continuada daqueles professores que se encontram no exercício da docência e que, por razões administrativas, não podem ser liberados da sala de aula. Os cursos na modalidade a distância preenchem esta lacuna já que oferecem mecanismos e estratégias que podem contribuir decisivamente para a formação continuada desses docentes.

E como estratégia para superar essas dificuldades, os governantes fizeram investimentos na modalidade a distância – EaD, instituindo e formalizando como uma modalidade de ensino. Como resultado, percebe-se que, atualmente, existe muito mais compreensão sobre a contribuição da EaD no país, haja vista que há mais de 200 instituições (públicas e privadas) de ensino superior atuando de alguma forma na EaD. O crescimento dos últimos anos é indicador de que a EaD é mais aceita do que antes. (MATOS, 2009).

De acordo com o MEC, a qualidade na EaD tem sido um fator de discussão, dentre os padrões avaliados estão: concepção educacional e design pedagógico; equipe multidisciplinar; material didático; sistema de apoio ao estudante; avaliação permanente; sustentação administrativa e financeira.

Em se tratando do trabalho em colaboração, constatamos ser um poderoso aliado para se conquistar a qualidade nos cursos nessa modalidade, e muitas evidências têm mostrado que, em situações de real parceria, se conquista um nível superior de conhecimento ao que se poderia conquistar sozinho. Se, por um lado, a aprendizagem é um processo pessoal e singular, por outro é fruto de construções também coletivas: muitos conhecimentos resultam de aprendizagens conquistadas coletivamente.

Compondo esse conceito podemos reconhecer a importância e contribuição das relações construídas coletivamente, para construção do conhecimento, visto que somos seres sociais, vivemos numa cultura social.

Com esta pesquisa, também, constatamos que o trabalho coletivo e a aprendizagem em colaboração são recursos valiosos, pois permitem que professores e alunos aprendam uns com os outros, potencializando mutuamente a ação de todos, para responder aos desafios relacionados à aprendizagem.

Criaram-se situações em que o cursista focou o olhar para si e desvendou aspectos do seu próprio processo de aprendizagem, através da constituição de grupos de estudos e da interação entre todos os envolvidos no curso.

Assim, durante a realização do curso, foram propostos desafios que incentivaram os cursistas à interação, reflexão e discursos sobre seu próprio processo de atividades. Estas atividades tiveram como objetivo possibilitar a construção de conhecimentos sobre o trabalho com projetos de aprendizagem e sua prática em formação continuada.

Com base na coleta de dados dos registros da ferramenta fórum de encerramento do AVA, verificou-se que as bases tecnológicas e pedagógicas potencializaram a interação entre os cursistas, a constituição de grupos para a realização de trabalho cooperativo, a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades no trabalho com projetos de aprendizagem para formação de sujeitos ativos no seu próprio processo de aprendizagem, e, por fim, a concretização da formação continuada fundamentada na relação teoria e prática.

Concluiu-se também que os cursistas encontraram na ferramenta fórum de encerramento um potencial espaço de construção de conhecimento, de desequilíbrio e equilíbrio. Com os depoimentos coletados, demonstrou os desafios superados, a valorização dos cursistas e de sua ação além da reflexão sobre a sua própria prática. Os novos conhecimentos práticos e teóricos construídos a partir das interações no curso, passaram a fazer parte da prática pedagógica dos cursistas.

Nos Fóruns, enfatizamos nos registros das cursistas, os momentos de amizade, interação, cooperação, acolhimento, integração, troca de experiências e de conhecimento, que ocorreram durante o curso, tanto nos encontros presenciais, quanto no ambiente virtual. Isso significou que ocorreram constituições de grupos em que cada cursista se identificou com o outro.

Além dos grupos já formados em cada escola outros grupos construíram parcerias mais sólidas e constituindo sujeitos comprometidos com o processo de aprendizagem.

A pesquisa permitiu enfatizar que a interação no ambiente virtual auxiliou na superação dos desafios, proporcionando aos cursistas novos espaços para o aprendizado, mostrando possibilidades através da modalidade à distância. Os relatos levaram a concluir que a EAD integrado ao AVA pode possibilitar a construção de conhecimentos, tanto nos encontros presenciais promovidos, quanto nos encontros virtuais.

Salientam-se, assim, os resultados satisfatórios desta metodologia de formação, gerando significados no processo de aprendizagem e também a abertura de novos espaços e tempos para constituição de grupos de estudos e construção de conhecimento.

Através da análise e interpretação dos dados coletados, esclareceu que as tecnologias digitais ampliaram consideravelmente a comunicação, a produção e a distribuição de conhecimentos. O uso efetivo das novas tecnologias, de fato, está vinculado à capacitação de professores, visto que é necessário que os profissionais da educação básica dominem as tecnologias digitais e se adaptem à nova realidade da sociedade da informação/Rede.

Por que não afirmar que os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser constituídos como Espaços de Saber? Por fim esses espaços constituem significados e transformações. Pierre Levy elaborou em sua teoria o chamado “Espaço do Saber” como o lugar onde os sujeitos pensam, sonham e agem em conjunto. Segundo Levy (2003, p.145)

O Espaço do saber será lugar de uma tomada de palavra contínua, mas de uma palavra efetiva, capaz de mudar a realidade. No Espaço do saber, os sopros ativos são postas em comum, não tendo em vista uma hipotética fusão de indivíduos, mas a fim de dilatar juntos a mesma bola, que são outros tantos cosmos provisórios, mundos de significações partilhados [...] no espaço do saber signos torna-se sensível, semelhante a um espaço físico (ou a vários!): que possamos entrar nele, observar a nós próprios, encontrar ou outros, explorá-lo, apalpá-lo, modificá-lo. O Espaço do saber é justamente essa realidade virtual, essa utopia já presente em manchas, em pontilhados, em potência em todo lugar onde os seres humanos sonham, pensa, agem juntos.

Se acreditarmos que a experiência de vida e escolar do professor como aluno e as possíveis experiências profissionais anteriores contribuem para seu aprendizado,

marcando suas representações pessoais, concepções e crenças – sobre a educação, a instituição escolar, as problemáticas sociais que se manifestam na escola, as relações educativas, os alunos, os conteúdos de ensino, as formas de ensinar e aprender – e tudo que compõe o repertório pessoal com o qual ele lida o tempo todo nas situações cotidianas, não há alternativa a não ser tratar o professor em formação como sujeito ativo e singular. Nesse sentido, a transformação da prática pedagógica só é possível adotando uma postura que se fundamenta na ação, na reflexão, na vinculação e na organização da teoria com a prática pedagógica.

O desejo, registrado pelas cursistas, em melhorar sua prática pedagógica, expressa, como resultado, que a metodologia trabalhada no curso, se efetivou na relação teoria e prática.

A metodologia centrada na reflexão sobre a prática adota um modelo de formação pautada na **ação-reflexão-ação**, através de situações problemas. Constatamos que a metodologia que privilegia a construção de conhecimento e não se reduz à transmissão de informações teóricas, torna o professor ativo em seu processo de aprendizagem. Inovar a formação implica criar e encontrar novos espaços para se construir conhecimento, para se relacionar a teoria com a prática.

Nessa concepção, as relações na escola e na sala de aula, assim como, a ação prática do professor, sempre foram assuntos muito discutidos, porque é através dela que o sujeito estabelece significados aos objetos, transformando a si mesmo e a sua realidade.

A busca de respostas para as questões que envolveram este trabalho, proporcionou momentos de reflexão sobre o processo de aprendizagem, não somente para a pesquisadora, mas também para os sujeitos da pesquisa.

Concluimos que o exercício da escrita realizada na disciplina OTPEI resultou em produções reflexivas, resultando em na superação de desafios para os cursistas. O exercício da escrita não foi uma experiência destituída de riscos, tensão e de muitos questionamentos nas idas e vindas do processo, foi um desafio marcado pela determinação e persistência dos professores/cursistas.

A crença na EaD enquanto constituição de novos espaços para formação de professores de aprendizagens e interações construtivas possibilitou à pesquisadora mencionar que essa reflexão não se encerra neste estudo, pois acredita-se ser apenas o início de outros caminhos, outras bases, novas reflexões, novos questionamentos, análises, interpretações e estabelecimento de relações e significados.

Pensar a EaD e suas possibilidades de constituição de novos espaços para o processo de aprendizagem e de gestão de conhecimento é um ponto ainda complexo, dada à necessidade de novas pesquisas e novas análises sobre a formação continuada, sua metodologia, suas bases tecnológicas e sua relação com a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E. Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, 2010.

ALVES, L. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação a Distância. 2011.

ALVES-MAZZOTTI., F. G. A. J. **O método nas Ciências Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRÉ, M.; Ludke, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

BARBOSA, M. C. S. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. D. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, F. **A Epistemologia do Professor**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BECKER, F.; MARQUES, B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediações, 2010.

BOGDAN, S. K.; BIKLEN, R. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez. Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. 1998.

BRASIL. **Decreto Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005.** Brasília.: Casa Civil. 2005.

BRASIL, [D. R. (. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL, C. N. D. E. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: [s.n.], 2005.

BRASIL, M. D. E. **Orientações Gerais. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.** [S.l.]: [s.n.], 2006.

BRASIL, M. D. E. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Brasília. 2007.

BRASIL, M. D. E. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI.** [S.l.]. 2010.

BRITO, L. C. C. D.; PEREIRA, S. M. C.; KAWADA, V. **Desenvolvimento Curricular e Pedagógico na Formação de Professores da Educação Infantil.** XVII Encontro Nacional de Educação Infantil. Natal: [s.n.]. 2016.

BRITO, L. C. C.; OLIVEIRA, M. S. S.; THOME, Z. R. C. A construção de saberes, tecnologias e práticas pedagógicas na formação da educação infantil na cidade de manaus/amazonas. In: FIALHO, F. A. P.; THOMÉ, Z. R. C. **Saberes, Tecnologias e Práticas Pedagógicas.** Manaus: EDUA, 2015.

BRZEZINSKI, I. Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticos da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas Aproximações. In: ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CEFORT. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação Infantil, modalidade a distância.** Manaus. 2012.

CEFORT. **Relatório Final do Curso de Pós-Graduação lato sensu em educação infantil, na modalidade a distância.** Manaus. 2015.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, G. G. E. **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

DELVAL, J. Aprender investigando. In: BECKER, F. **Ser Professor é Ser Pesquisador.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

FOLOR, D. C.; DURLI, Z. **Educação Infantil e Formação de Professores**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2012.

FONSECA, L. A. M. **Metodologia Científica ao alcance de todos**. 4. Edição. ed. Manaus: Editora Valer, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. E. A.-P.; FREITAS, T. C.; ALINE, C. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, 2010.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Campinas: Educação e Sociedade, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4º Ed. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOBARA, E. M. B.; TAKECO, S. **O fórum on-line e a interação em um curso a distância**. Mato Grosso do Sul: [s.n.], 2013.

GUARDA, J. F. G. D.; CUNHA, M. M. O Professor da Educação Infantil: entre o trabalho e a vida. In: MONTEIRO, M. D. A.; PALMA, R. C. D.; CARVALHO, S. P. T. **Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

GUAREZI, R. D. C. M. **Educação a distancia sem segredos**. Curitiba: Ibplex, 2009.

KESSELRING, T. **Os quatro níveis de Conhecimento em Jean Piaget**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1990.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. São Paulo.: [s.n.], 1999.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no brasil: educação infantil e/é fundamental**. Campinas: Revista Educ. Soc., 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligencia: o futuro do pensamento na era da informatica**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, P. **Cybercultura**. São Paulo: [s.n.], 1999.

LEVY, P. **A Inteligência Coletiva**. 4ª Ed. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LEVY, P. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2003.

LIMA, A. S.; BOTH, I. I.; SILVA, M. R. S. Educação Infantil: reflexões sobre os conceitos de criança e infância e suas implicações no trabalho pedagógico. In: MOURÃO, A. R. B.; BENTES, A. D. N.; ALMEIDA, C. A. G. **Desafios Amazonicos: Educação Infantil em Manaus**. Manaus: Edua, 2013.

LOBATO., A. C. **A importância dos fóruns na Educação a Distância: algumas considerações**. Minas Gerais: [s.n.], 2013. Fonte de acesso: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0402.html>.

MATTAR, J. **Design educacional: educação a distância na prática**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MECADO, L. P. L. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MELGAÇO, R. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENEZES, V. L. O. **Interação e Aprendizagem em Ambiente Virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MERCADO, L. P. L. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceio: EDUFAL, 1999.

MILITÃO, A. N. A Historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre formação permanente. In: _____ **VII Congresso Brasileiro de Historia da Educação**. Cuiabá/MT: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br>.

MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NORONHA, O. M. **Epistemologia, formação de professores e Práxis educativa transformadora**. São Paulo: QUAESTIO, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O. **Modelos Curriculares para Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2013.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOZZI-CHIAROTTINO. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RODRIGUES, L. M. B. D. C. **Ambiente virtual de aprendizagem**: ampliando a interação com a ferramenta Fórum de discussão. Bauru : UNESP/FC, 2012.

SACRISTÁN, J. G. Tendencias Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, S. G.; GHENDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SALVADORI, A. A. F. A. A Educação a Distancia e seu Movimento Historico no Brasil, Santa Cruz, 2010.

SALVADORI, A. A.; FARIA, A. A Educação a Distancia e seu Movimento Historico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, Santa Cruz, 2010.

THOMÉ, Z. R. C. Ambiente Virtuais de ensino aprendizagem com design de interface pedagógica personalizada utilizando o moodle. In: FIALHO, F. A. P.; THOMÉ, Z. R. C. **Saberes, Tecnologias e Práticas Pedagógicas**. Manaus: Adua, 2015.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. **Introdução à Educação a Distância**. [S.l.]: RDS Editora, 2010.

APÊNDICE

Manaus, 01 de maio de 2016.

Ilmo. Prof. Drº Luiz Carlos Cerquinho de Brito

Coordenador do Centro de Formação Continuada , Formação de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino/CEFORT/UFAM.

ASSUNTO: Solicitação de Autorização para Coleta de Dados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Infantil, modalidade a distância.

Venho respeitosamente solicitar a V.S.^a sua autorização para acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Infantil, para proceder à coleta de dados para a pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores e suas implicações na prática docente da Educação Infantil.”. A pesquisa tem como objetivo analisar o processo os processos da metodologia de formação continuada de professores da educação infantil, através das vozes dos cursistas no fórum de discussão.

O pedido se faz necessário para concretizar o trabalho empírico proposto na pesquisa, na qual terá com campo de estudo a disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil”, realizada em três momentos durante o desenvolvimento do referido Curso.

Na certeza de vossa aquiescência, antecipadamente agradeço.

Suelen Maria Costa Pereira

Aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação/UFAM.