

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DARCILENE DE ARAGÃO

**A EDUCAÇÃO *ONLINE* NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA
CRÍTICA EM CONTEXTO DE COLABORAÇÃO**

Juiz de Fora

2015

MARIA DARCILENE DE ARAGÃO

**A EDUCAÇÃO *ONLINE* NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA
CRÍTICA EM CONTEXTO DE COLABORAÇÃO**

Dissertação apresentada a banca e ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Rocha Bruno

Juiz de Fora

2015

MARIA DARCILENE DE ARAGÃO

**A EDUCAÇÃO *ONLINE* NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA
CRÍTICA EM CONTEXTO DE COLABORAÇÃO**

Dissertação apresentada a banca e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação

Aprovada em ____ / ____ / 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Adriana Rocha Bruno - Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber
Programa de Pós Graduação em Educação, UNESA

Prof^a. Dr^a. Núbia Aparecida Schaper Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Ao meu marido Eraldo, meus filhos Bernardo e Giovanna, pelo apoio e compreensão.

À minha irmã Mônica, meu cunhado Rodrigo e minhas sobrinhas Patrícia e Paola, pelo grande auxílio e incentivo, sempre disponíveis para escutar e ajudar.

À minha irmã Darcília, pelo apoio.

À minha irmã e companheira de profissão, Maria, e minha sobrinha, Larissa, pela “torcida”.

Ao meu pai e minha mãe, sem os quais eu não existiria.

À Adriana Rocha Bruno, minha orientadora, por acreditar e apoiar desde o primeiro momento o meu sonho de implantar a plataforma *Moodle* na escola, de realizar um curso de formação continuada por meio da educação *online* e de analisá-lo. Por ler, criticar, questionar e sugerir questões que me instigaram a melhorar esta dissertação. Minha eterna gratidão.

Ao João, por me ajudar a colocar vírgulas, pontos e palavras nos devidos lugares e pelo grande auxílio na organização desta dissertação.

A Ilka e Bruna, pelas orientações dadas no momento da qualificação.

Aos professores Márcio e Núbia, pela presença na banca de defesa desta dissertação.

Aos autores lidos, pelas contribuições.

A Núbia e Léa pela escuta e pelas palavras, por acreditarem e me apoiarem na realização do curso e da dissertação.

A Aleksandra e Luciana, amigas, companheiras de trabalhos e pesquisas pelos aprendizados construídos e pela escuta.

A Núbia, Ana Rosa, Vivian, Luciana, Patrícia, Maria Cristina que possibilitaram a realização do curso e, portanto deste trabalho.

A Rosilene, Keila, Adriana, Glorinha, Maria do Carmo, Márcia, Neila, Patrícia, Ana Cristina, Miriam, Lúcia, Nathália e Carmem, que escreveram este trabalho comigo sem saber que o fizeram.

A Lúcia e Carol, pela parceria nos estudos, discussões, pesquisas, escritas e viagens.

Aos dois grupos de pesquisa do qual faço parte, GRUPAR e LEFoPI, pelas leituras, estudos, reflexões e discussões que me propiciam muito aprendizado. Pela parceria na realização do curso e desta dissertação.

Ao Hugo, que com comprometimento e carinho acompanhou e gravou os encontros presenciais do curso, possibilitando assim a posterior transcrição e análise.

A Stela pelo auxílio na transcrição dos encontros presenciais e entrevistas.

A Zélia, por cuidar dos meus filhos, enquanto eu me dedicava a minha formação acadêmica e profissional.

Ao Márcio, pelo auxílio na preparação para o mestrado e pelo aprendizado proporcionado.

Ao movimento escoteiro e à equipe de trabalho das escolas onde atuei e atuo, e a todos os alunos, ex-alunos, ex-lobinhas e escoteiras do Grupo Escoteiro Aimoré que muito me ensinaram ao longo da minha caminhada profissional.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante todo o período de construção da dissertação, que possibilitou que eu levasse a discussão deste trabalho para outros lugares do país.

Ao SINPRO (Sindicato dos Professores) e professores da rede municipal, que conquistaram a “licença remunerada para aperfeiçoamento profissional”.

Ao PPGE, Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, por me tornar uma pesquisadora, ampliando assim minha visão enquanto profissional da educação.

Aos professores do PPGE/UFJF, pela possibilidade de crescimento profissional e pessoal.

A todos que torceram por mim e me acompanharam nesta caminhada, muito obrigada.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar que possibilidades a Educação *online*, numa perspectiva crítica em contexto de colaboração, oferece para a formação continuada dos professores da Educação Infantil. Para tanto, desenvolveu-se o curso de extensão “Docência na Educação Infantil”, que teve como participantes docentes deste segmento, das redes pública e privada, da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Nesse sentido, buscou-se: 1) explicitar as especificidades e diferenciais da Educação *online* e da perspectiva crítica em contexto de colaboração; 2) compreender em que medida o curso desenvolvido atende aos pressupostos da Educação *online* e da perspectiva crítica em contexto de colaboração, e quais elementos evidenciam tais aspectos, e; 3) buscar pistas, no diálogo e na atuação dos sujeitos de pesquisa, que indicassem as características específicas dos pressupostos da Educação *online* e da perspectiva crítico colaborativa. Os sujeitos da pesquisa foram: treze cursistas e seis formadores. Foram trabalhados dados advindos de três fóruns *online*, seis encontros presenciais e duas entrevistas coletivas (realizadas com cursistas e formadores). Os fundamentos teóricos articularam os estudos relacionados à educação *online*, formação de professores na para educação infantil e formação de professores na perspectiva crítico colaborativa. Santos, Silva, Bruno, Santaella, Levy, Torres e Siqueira, Palloff e Pratt, Castells, Gomes, Valente e Borba nos auxiliam na compreensão da Educação *online* e seus pressupostos. Vasconcellos, Aquino, Oliveira, Silva, Kramer, Kuhlmann e Kishimoto Farias, Reis e Lobo esclarecem sobre a trajetória da educação infantil no Brasil. Novoa, Saviani, Giroux, Schon e Silva explanam sobre a formação de professores na para educação infantil no Brasil. Vygotski, Bakhtin, Liberalli, Magalhães, Schapper e Silva elucidam sobre a formação de professores numa perspectiva crítico colaborativa. Marx, Engels, Konder, Freitas, Magalhães, Aguiar e Ozella, Freire e Silva e Schapper descortinam sobre a lente com a qual foi realizada a presente investigação. Ao finalizar a análise e a interpretação dos dados, pode-se avaliar: 1) a presença da construção coletiva do conhecimento e da aprendizagem colaborativa no entrelaçamento de ideias, experiências, reflexões, dúvidas e questionamentos; 2) a interatividade na influência recíproca das ações e falas dos cursistas e formadores; 3) a preocupação dos formadores em buscar mediar, de forma a estimular um processo reflexivo e colaborativo entre os cursistas; 4) a conectividade nos elos entre temas, informações e experiências; 5) o hibridismo na integração de espaços físicos e virtuais, recursos, estratégias e ideias; 6) a existência de conflitos e negociações de sentidos e significados por meio das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir práticas docentes a partir da apropriação de conceitos científicos; 7) as limitações e dificuldades encontradas durante a realização do curso, por parte de alguns cursistas e formadores. Podemos perceber, portanto, que, tanto cursistas como formadores e pesquisadores, necessitam de espaços virtuais que potencializem a comunicação e a formação continuada. Isso confirma a possibilidade de realizar a formação continuada de professores por meio da educação *online* numa perspectiva crítico colaborativa, e também as implicações e limitações de tal proposta.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação *online*.
Formação crítico colaborativa. Educação infantil.

ABSTRACT

The present research aims to investigate which possibilities an online Education, in line with a critical perspective in a collaborative context, provide for the permanent education of Early Childhood Education teachers. In order to achieve this objective, the “Teaching in Early Childhood Education” extension course was developed and implemented with public and private professors of this area. In this implication, the research had those objectives: 1) explaining the specific characteristics and advantages of the online education and of the collaborative critical perspective; 2) understanding in what extent the developed course supports the assumptions of an online Education and a collaborative critical perspective, and which elements show such aspects, and; 3) searching for signs in the dialogue and performance of researchers which indicate the specific characteristics of the assumptions of online Education and collaborative critical perspective. Thirteen teacher students and six teachers were the subjects of the research. Data of three online forums and six attendance meetings was applied in the research. The theoretical fundamentals articulated the studies related to online Education, preparation of early childhood education teachers, and teaching of collaborative critical perspective professors. The understanding of the online Education and its assumptions was assisted by Santos, Silva, Bruno, Santaella, Levy, Torres e Siqueira, Palloff e Pratt, Castells, Gomes, Valente, and Borba. The history of early childhood education in Brazil was clarified by Vasconcellos, Aquino, Oliveira, Silva, Kramer, Kuhlmann e Kishimoto Farias, Reis, and Lobo. The development of early childhood education teachers in Brazil was explained by Novoa, Saviani, Giroux, Schon, and Silva. The preparation of teachers in a collaborative critical perspective was elucidated by Vygotski, Bakhtin, Liberalli, Magalhães, Schapper, and Silva. The lens which conducted this research were revealed by Marx, Engels, Konder, Freitas, Magalhães, Aguiar e Ozella, Freire e Silva, and Schapper. At the end of the analysis and interpretation of the data, several factors can be evaluated: 1) the presence of a knowledge collective construction, and a collaborative learning in the intertwining of ideas, experiences, thoughts, doubts and questions; 2) the interactivity in the reciprocal influence of actions and dialogue of the course participants and trainers; 3) the leaders’ concern about seeking to mediate in order to stimulate reflective and collaborative process between course participants; 4) the connectivity of themes, information and experience; 5) the hybridity in the integration of physical and virtual spaces, resources, strategies and ideas; 6) the existence of conflicts and negotiations of senses and meanings throughout describing, informing, confronting and reconstructing teaching practices from scientific concepts appropriation; 7) the limitations and difficulties faced during the course, by some course participants and trainers. Therefore, it was perceived that both course participants as trainers and researchers require virtual spaces which enhance communication and continuing education. Furthermore, the reflection of the possibility of applying a continuing education of teachers through online education in a collaborative critical perspective and also the implications and limitations of such proposal were reiterated and confirmed.

Keywords: Continuing teacher education. Online education. Collaborative critical formation. Early childhood education.

Lista de tabelas

TABELA 1: TRABALHOS ENCONTRADOS NO SITE DA CAPES.....	24
TABELA 2: TRABALHOS ENCONTRADOS DO SITE DA ANPED (QUANTITATIVO).....	27
TABELA 3: ARTIGOS ENCONTRADOS NO SITE DO SCIELO.	29
TABELA 4: BASEADA NA PERSPECTIVA DE SAVIANI SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL CARACTERIZADA EM SEIS PERÍODOS DE 1827 A 2006.	55
TABELA 5: BASEADA NA PERSPECTIVA DE SAVIANI SOBRE OS ASPECTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.	56
TABELA 6: CONSTRUÍDA COM BASE NOS CONCEITOS DE REFLEXÃO QUE SÃO UTILIZADAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, FUNDAMENTADO EM ESTUDOS REALIZADOS POR HABERMAS (1973) E MANEN (1977), APONTADOS POR LIBERALI (2008).....	57
TABELA 7: MÓDULO 1 - CURSO DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	81
TABELA 8: MÓDULO 2 - CURSO DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	81
TABELA 9: MÓDULO 3 - CURSO DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
TABELA 10: MÓDULO 4 - CURSO DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	82
TABELA 11: MÓDULO 5 - CURSO DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	83
TABELA 12: CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO <i>ONLINE</i> , DA PCCOL E CONVERGÊNCIAS.....	84
TABELA 13: PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: CURSISTAS E FORMADORES.....	86

Lista de Figuras

FIGURA 1: IMAGEM PARCIAL DA PÁGINA INICIAL DO CURSO DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	73
FIGURA 2: ESTA IMAGEM FOI UTILIZADA NA ABERTURA DO MÓDULO 1. DISPONÍVEL EM HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=DTZZ-WOMDL8 . ACESSADO EM SETEMBRO DE 2013.	75
FIGURA 3: MAQUETES CONSTRUÍDAS PELOS CURSISTAS NO ENCONTRO PRESENCIAL NO INÍCIO DO MÓDULO 2 - ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
FIGURA 4	77
FIGURA 5	77
FIGURA 6	77

Lista de abreviaturas e siglas

AMAC	Associação Municipal de Apoio Comunitário
ANPEd.....	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AFOR	Agência Formadora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD	Educação a distância
FORMAR	Formação de Professores
FS.....	Formação em Serviço
FUNDEB.....	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GRUPAR	Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede
GT	Grupo de Trabalho
IFETs.....	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LACE	Linguagem em atividade no contexto escolar
LAEL.....	Linguística aplicada e estudos da linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEFoPI	Grupo de Pesquisa Linguagem e Formação de Professores e Infância
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCCOL	Pesquisa Crítico colaborativa
PROFOR	Programa de Formação Continuada para Professores da Universidade Federal de Santa Catarina
ProInfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEE	Secretaria do Estado da Educação
SEE MG.....	Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF.....	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPI	Universidade Federal do Piauí

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1. REVISÃO DE LITERATURA	22
CAPES.....	23
ANPED	26
GT 07 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS	27
GT 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	27
GT 16 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO	28
SCIELO.....	29
2. EDUCAÇÃO ONLINE.....	35
2.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	35
2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	37
2.3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO ONLINE	41
2.4. PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO ONLINE	46
3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA/PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
3.1. FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA / PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
3.1.1. <i>A Educação Infantil no Brasil</i>	49
3.1.2. <i>A Formação do professor da para Educação Infantil no Brasil</i>	55
3.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO COLABORATIVA.....	58
3.3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA CRÍTICO COLABORATIVA E EDUCAÇÃO ONLINE.....	61
4. TRAJETÓRIA DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS E OS “BASTIDORES DO CURSO”	64
4.1. PESQUISA CRÍTICO COLABORATIVA (PCCOL).....	64
4. 2. O UNIVERSO DA PESQUISA: NOS BASTIDORES DO CURSO.....	68
4.2.1. <i>Organização do curso</i>	68
4.2.2. <i>Objetivo do curso</i>	70
4.2.3. <i>Os atores</i>	70
4.2.4. <i>A estrutura curricular e o material do curso</i>	71
4.2.5. <i>A inscrição no curso</i>	72
4.2.6. <i>O processo de avaliação</i>	72
4.3. O DESENVOLVIMENTO DO CURSO	73
4.3.1. <i>Os momentos online</i>	79
4.3.2. <i>Os momentos presenciais</i>	79
4.3.3. <i>Oficina</i>	79
4.4. ORGANIZANDO OS DADOS PARA ANÁLISE	79
4.4.1. <i>Os encontros presenciais</i>	80
4.4.2. PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	83
<i>A população da pesquisa</i>	86
<i>Perfil dos sujeitos da pesquisa</i>	86
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	88

5.1. APRENDIZAGEM COLABORATIVA	89
5.2. SENTIDO E SIGNIFICADO	100
5.3. <i>Sintetizando a análise e interpretação dos dados</i>	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES.....	133

Introdução

“...cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz...” (O que é, o que é? – Gonzaguinha)

Início meu texto de dissertação do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora com um trecho da música de Gonzaguinha. Esta canção me inspirou a acreditar que eu deveria ser um eterno aprendiz, me formar continuamente, não só profissionalmente, mas como ser humano.

O caminho percorrido até aqui teve seu início muito antes. Sendo assim, parece-me cabível lembrar minha própria história. Sou filha caçula de uma família numerosa. Comecei a trabalhar com onze anos de idade como auxiliar de escritório, pois precisava ter minha própria renda. Buscava sempre aprimorar minha atuação profissional, fazendo cursos de arquivista, datilógrafa, operadora de telex e de gestão de pessoal, dentre outros. Muitos cursos foram realizados a distância, por meio de correspondência, pois não tinha tempo disponível para realizá-los presencialmente: estudava de manhã e trabalhava à tarde e parte da noite.

Em 1992, concluí o curso de Técnico em Contabilidade, visando à formação como auxiliar de escritório, função que desempenhava na época (1985-2000).

No ano de 1993, ingressei no movimento escoteiro e passei a trabalhar como voluntária com crianças de sete a dez anos de idade. Este trabalho me ensinou muito sobre o ser humano e sobre a relação entre os sujeitos; sobre planejamento, autonomia e sobre a possibilidade de sonhar, acreditar, criar e realizar, independentemente dos obstáculos encontrados no caminho. Estes, dentre vários outros aspectos, me impulsionaram a trabalhar como profissional na área de educação.

Trabalhava como auxiliar de escritório quando, em 1996, ingressei no curso de Psicologia. No ano seguinte, ao optar por trabalhar na área da educação, iniciei e concluí o curso de Magistério, de nível médio, em uma escola privada, na cidade de Juiz de Fora - MG e passei a dar aula particular.

Em 2000, comecei a trabalhar na área de educação, inicialmente como recreadora numa creche da rede particular de Juiz de Fora e, posteriormente, em 2002, na Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC). Neste mesmo ano, ingressei no curso de Pedagogia. Em 2003, concluí o curso de Pedagogia e, em 2005, o curso de Psicologia, ambos realizados no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Em 2003, após aprovação em concurso público, comecei a trabalhar como professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, onde atuo até a presente data como professora regente da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental.

Terminadas as graduações, em 2008, ingressei no curso de Especialização em Alfabetização e Letramento da Universidade Aberta do Brasil, na Universidade Federal de São João del Rei, realizado por meio da plataforma *Moodle*. A realização deste curso teve o propósito de melhorar minha formação profissional como professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Paralelamente a essas atividades, ainda em 2008, passei a atuar como tutora a distância da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Juiz de Fora, atividade que exerci até 2013.

Em 2010, concluída a especialização em Alfabetização e Letramento na Universidade Federal de São João del Rei, ingressei em outra especialização da Universidade Aberta do Brasil, agora em Design Instrucional, na Universidade Federal de Itajubá, realizada por meio da plataforma Teleduc. A realização deste curso objetivou melhorar minha formação profissional como tutora da educação a distância. No mesmo ano, ingressei no Grupo de Pesquisa Linguagem Formação de Professores e Infância (LEFoPI) e, em 2011, ingressei no Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR), ambos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A participação nos dois grupos de pesquisa foi muito importante para minha formação e atuação, seja como professora da educação infantil, tutora do curso de pedagogia ou pesquisadora. Os estudos e pesquisas realizadas nos dois grupos (no GRUPAR, sobre educação *online*, e no LEFoPI, sobre formação de professores da educação infantil) muito contribuíram para o levantamento de questões que originaram a presente investigação.

Particpei ativamente da formação inicial de professores, por meio da plataforma *Moodle*, como tutora do curso de pedagogia da UAB/UFJF desde fevereiro de 2008. Neste contexto especial tiveram importância as discussões realizadas por meio de fóruns *online*, onde eram tecidas discussões acerca de diferentes temas. Tais embates possibilitavam reflexões sobre a teoria estudada e as observações e práticas realizadas nos estágios curriculares e nas atuações profissionais daqueles que já trabalhavam em escolas, viabilizando a reflexão sobre a ação.

Foi nesse contexto que, em 2010, ao participar das reuniões pedagógicas na escola pública municipal onde leciono, percebi que, devido aos variados informes de ordem administrativa, como avisos gerais, organizações de eventos e regras de funcionamento, dentre outros, pouco tempo restava para o planejamento conjunto e para a formação continuada (estudo do grupo de profissionais que atuam na escola). Então, ao término de mais uma das reuniões, tornou-se evidente a necessidade de implantação de um espaço para encontro, estudo e discussão educacional, ou seja, um espaço de formação em contexto.

De 2011 a 2012, realizei algumas ações visando o projeto de realização do curso que decidi implantar e pesquisar no mestrado. Inicialmente o curso seria destinado somente aos profissionais da escola onde atuo. Por isso, num primeiro momento, implantei a plataforma *Moodle* na escola, para a realização de um letramento digital e facilitar a comunicação entre os profissionais. Com essa finalidade, foi apresentado um espaço onde os professores pudessem anexar o planejamento dos trabalhos realizados com os alunos, bem como dicas de textos, sites, vídeos e filmes que pudessem contribuir para a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Na plataforma também foram disponibilizados outros recursos, como chat e fóruns, para troca e socialização de informações, além de documentos legais solicitados pela direção da escola. Num segundo momento, com o decorrente amadurecimento dos profissionais quanto ao manuseio daquele ambiente virtual de aprendizagem, passei à segunda fase: a aplicação de um questionário com o objetivo de levantar a demanda dos profissionais para a definição dos temas que seriam abordados no curso. Estas ações encontram-se descritas e detalhadas no capítulo 1,

“Plataforma *Moodle*: espaço múltiplo e potencializador de comunicação e formação entre profissionais da escola pública”, do livro “Trajetórias de pesquisas em creches e escolas de educação infantil” (2014).

Finalizada a especialização em Design Instrucional, fui aprovada no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, no final de 2012.

Portanto, três aspectos sempre estiveram muito presentes em minha trajetória profissional: formação continuada, educação infantil e educação *online*. Nessa perspectiva, o meu interesse pelo tema está relacionado à minha formação pessoal e profissional, pois nela o processo contínuo de formação sempre esteve presente.

Assim nasce a presente dissertação, na perspectiva de que somos eternos aprendizes e de acreditar na possibilidade de realizar uma formação continuada de professores numa perspectiva crítica colaborativa por meio da educação *online*.

Situando a questão

A presente pesquisa está relacionada à linha de pesquisa “Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo em vista que o meu foco é investigar a formação de professores da educação infantil, realizada por meio da educação *online*, que constitui um dos focos de estudo dessa linha de pesquisa.

Em meio ao cenário apresentado como origem do problema de investigação, propomos como questão norteadora:

“Que possibilidades a Educação *online*, numa perspectiva crítica em contexto de colaboração no curso Docência na Educação Infantil, oferece para a formação continuada dos professores desta área?”

Como objetivos específicos, a presente investigação pretende:

- explicitar as especificidades e diferenciais da Educação *online* e da perspectiva crítica em contexto de colaboração;

- compreender em que medida o curso desenvolvido atende aos pressupostos da Educação *online* e da perspectiva crítica em contexto de colaboração, e quais elementos evidenciam tais aspectos;

- buscar pistas, no diálogo e na atuação dos sujeitos de pesquisa, que indiquem as características específicas dos pressupostos da Educação *online* e da perspectiva crítico colaborativa.

Anunciando o lócus da pesquisa

O campo de pesquisa é constituído por um curso semipresencial, de formação continuada, destinado a professores de educação infantil das redes pública e privada de Juiz de Fora, realizado como curso de extensão pela Faced-UFJF, no período de 2013 a 2014.

O curso aqui investigado é reflexo da demanda percebida por mim, como pesquisadora e docente, no que tange: a) à necessidade de formação continuada, na escola municipal de educação infantil onde atuo como professora; b) à minha atuação como integrante dos grupos de pesquisa GRUPAR, que estuda e analisa as possibilidades e implicações da aprendizagem em rede para a formação docente, e do LEFoPI, que já vem realizando ações de formação continuada presencial com coordenadoras das creches públicas municipais de Juiz de Fora desde 2008, além de curso de extensão presencial com graduandos de pedagogia em 2011. A presente análise tem como foco não um curso já existente, mas um curso promovido pela parceria dos grupos de pesquisa GRUPAR e LEFoPI e por mim, pesquisadora dos dois grupos, para os docentes de educação infantil. Vale ressaltar que o curso se constituiu a partir das experiências formativas presenciais para professores de Educação Infantil desenvolvidas pelo LEFoPI e das ações realizadas pela GRUPAR para/com a Educação a distância e Educação *online*.

O referido curso contou com um encontro presencial mensal e foi articulado / integrado com discussões *online* sobre cada tema abordado. As aulas *online* foram realizadas via plataforma *Moodle*, por meio do recurso fórum, e tendo sido mediadas por mim e pelo professor responsável em cada temática. Os professores responsáveis pelas temáticas são pesquisadores com foco nos estudos sobre crianças e infâncias, além de já possuírem, em sua maioria, experiência profissional com a educação a distância, via *online*. Somente um dos formadores ainda não havia trabalhado como tutor e ou professor nessa modalidade de ensino. Entretanto, eles não possuem ainda experiência na educação *online*, por se tratar de uma concepção de educação bastante específica.

A intenção do curso foi propiciar a formação em contexto, ao constituir um grupo com o objetivo de: pesquisar, ler, estudar, discutir e relacionar a teoria e a prática educacional, além de compartilhar ideias, ações e valores, confrontando-os, redirecionando-os, (re) construindo-os e (res) significando-os na ação, ou seja, na sua prática educativa. Tais pontos serão apresentados mais detalhadamente adiante.

Os dados que foram analisados na presente pesquisa foram produzidos e registrados por meio do curso Docência na Educação Infantil, mais especificamente: a) por meio de fóruns¹, espaços onde ocorre grande parte das discussões *online* do curso e que versam sobre aspectos tratados; b) encontros presenciais mensais (transcrições e memoriais); c) além das entrevistas extracurso realizadas com os cursistas e formadores.

O processo de análise assumido para esta investigação se baseia na pesquisa crítico colaborativa. Pretendeu-se, por meio da articulação dos dados, chegar a algumas considerações/pistas sobre as possibilidades que a Educação *online*, numa perspectiva crítica em contexto de colaboração, oferece para a formação continuada de professores de educação infantil.

Assim, no **primeiro capítulo**, realizo uma revisão de literatura, visando orientar o caminho a ser percorrido na pesquisa, contextualizar o problema dentro da área de estudo e analisar o referencial teórico, ou seja, uma busca

¹ Fórum é um recurso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que possibilita o diálogo entre seus participantes, a troca de experiências e o debate de ideias, bem como a construção de novos saberes.

por pesquisas relacionadas diretamente ao meu tema de investigação, além de outras advindas de trabalhos acadêmicos disponíveis, pesquisados nos últimos cinco anos nos portais da CAPES, em alguns GTs da ANPED e no SCIELO.

Início o **segundo capítulo** com um breve histórico da educação a distância. Em seguida, apresento as divergências e convergências entre educação a distância e educação *online*. Finalizo com um levantamento dos pressupostos da educação *online*.

No **terceiro capítulo**, desvendo o percurso histórico da educação infantil e da profissão docente na/para educação infantil, prosseguindo com a formação de professores na perspectiva crítico colaborativa por meio da educação *online*.

No **quarto capítulo** apresento a metodologia e seus pressupostos teóricos, além da estrutura geral do curso desenvolvido/investigado – lócus de investigação – “*Docência na Educação Infantil*”, “os bastidores do curso”, seu processo de planejamento, organização e realização, desvelando os sujeitos e o campo da pesquisa.

No **quinto capítulo**, apresento a análise e a interpretação dos dados.

E “para não finalizar”, teço algumas Considerações Finais da pesquisa realizada. As Referências utilizadas na elaboração deste trabalho, os Anexos e os Apêndices compõem a última parte desta dissertação.

1. Revisão de literatura

Essa revisão foi feita visando orientar o caminho a ser percorrido na pesquisa, contextualizar o problema dentro da área de estudo e analisar o referencial teórico e metodológico (periódicos, livros e sites). Objetiva mapear meu campo de investigação e verificar o que já foi construído e registrado sobre a temática “formação continuada de professores da/para educação infantil por meio da educação *online* numa perspectiva crítica em contexto de colaboração”.

Ferreira destaca que a revisão de literatura consiste em:

(...) mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 261)

Nesse mesmo sentido, Soares complementa, ressaltando que:

(...) essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1987, p. 3)

Por se tratar de um tema “fronteiriço”, a presente dissertação aborda a “união” de diferentes áreas (formação de professores, educação infantil e educação *online*), sendo preciso delinear o caminho que pudesse ser percorrido e, diante dele, fazer uma seleção minuciosa, de modo a focar e destacar o que se referia direta e objetivamente à pesquisa em questão, pois foi preciso “entrelaçar” as três áreas para poder visualizar a trajetória da investigação.

Para a realização da revisão de literatura, analisei as produções a respeito do tema “formação de professores por meio da educação *online* da para educação infantil”, para melhor conhecer a temática e compreender meu objeto de pesquisa. Para tanto, me lancei à procura das contribuições já incorporadas ao debate nos caminhos já trilhados por diversos pesquisadores, por meio de uma busca no Portal de teses e dissertações da Capes, Anped (GTs 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, GT 08 – Formação de Professores e GT 16 - Educação e Comunicação) e Scielo. Num primeiro momento, realizei as buscas na base de dados da CAPES e do Scielo, a partir do descritor/composições das expressões: “formação de professores da/para/+ educação infantil por meio da educação *online/a distância*”, unindo assim as três áreas (formação de professores, educação infantil e educação *online*), porém, não foi encontrado nenhum documento/produção que integrasse-as. Segui então para busca articulada de duas em duas áreas, por meio dos descritores “formação de professor” e “educação infantil” e “formação de professores e educação *online/a distância*”, e assim consegui desenvolver a revisão de literatura ora apresentada.

Para facilitar a compreensão e visualização da pesquisa no Portal de teses e dissertações da CAPES e sites da ANPED e do Scielo, construí tabelas com algumas informações sobre os trabalhos que possuem relação temática com a presente pesquisa.

CAPES

A primeira base de dados consultada foi o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nele, foram encontrados 99 trabalhos entre os anos de 2011 e 2012, sendo 88 referentes à “Formação continuada de professores da educação infantil”, dentre eles 14 teses de doutorado e 74 dissertações de mestrado; e 11 referentes à “Formação continuada de professores por meio da educação *online*”, dentre eles 1 tese de doutorado e 10 dissertações de mestrado, conforme descrito na tabela a seguir.

	Qtde. trabalhos encontrados			Qtde. trabalhos relacionados à pesquisa			Dissertações (D) / Teses(T)
	2011	2012	Total	2011	2012	Total	
Formação continuada de professores de Educação Infantil	41	47	88	5	5	10	8 dissertações 2 teses
Formação continuada de professores por meio da educação online	4	7	11	0	2	2	2 dissertações
Total	45	54	99	5	7	12	10 dissertações 2 teses

Tabela 1: Trabalhos encontrados no site da CAPES²

Sobre a “Formação continuada de professores da para educação infantil”, dentre os 88 registros encontrados, 10 estão relacionadas à pesquisa em questão.

Silva (2011) analisa um curso de formação continuada implementado pela Secretaria da Educação Infantil de Guarapuava/PR para docentes que atuavam nesta modalidade de ensino. Diel (2011) investiga o curso “Encontros de Leitura”, realizado no município de SINOP/MT. Portanto, assim como a presente investigação, ambos têm como foco um curso específico e sua repercussão na reflexão sobre a prática pedagógica dos cursistas, embora tenham sido realizados de forma presencial e implantados via política pública.

Oliveira (2011), assim como Guedes (2011), buscou compreender a formação continuada oferecida pelas Secretarias Municipais de Educação. Ambos estudaram a formação continuada de uma forma geral e não especificamente de um curso, por meio da investigação realizada com diferentes profissionais que atuam nas secretarias municipais.

Balbe (2011) discorre sobre as contribuições que a formação inicial e continuada de professores trouxe para a vida profissional e pessoal dos docentes de uma instituição privada e confessional de Maringá/PR.

² Este banco de dados encontra-se em reestruturação. Por isso, só foi possível acessar as teses e dissertações de 2011 e 2012.

Antich (2011), na mesma direção que Silva (2011), analisa a repercussão na prática docente dos professores que realizaram um curso específico de formação continuada. Em suas pesquisas, não focalizaram o curso, mas a ressignificação da prática pedagógica dos cursistas. De forma similar, Goularte (2012) analisa o reflexo da formação continuada, realizada de forma individual, de profissionais de quatro instituições particulares.

Silva (2011), Diel (2011), Oliveira (2011), Guedes (2011) e Balbe (2011) buscam, portanto, analisar a formação continuada de professores de educação infantil realizada na modalidade de educação presencial e sua reverberação na prática docente. Antich (2011), Silva (2011) e Goularte (2012) pesquisaram também a formação continuada de professores de educação infantil na modalidade presencial, porém enfocando a importância desta em propiciar uma reflexão crítica a respeito da prática pedagógica e, como consequência, da sua possível ressignificação / reconstrução, como proposto no curso aqui investigado.

Aproximando-se um pouco mais da presente investigação, Camargo (2012) buscou relacionar os fundamentos teóricos fornecidos pelo curso PROINFANTIL e seus desdobramentos na prática pedagógica dos professores cursistas, considerando que a formação ocorre concomitantemente à ação docente nas instituições de educação infantil. Trata-se, portanto, de uma formação em serviço, assim como ocorreu no curso aqui investigado. Já Araújo (2012) buscou identificar, por meio de uma pesquisa realizada com professores, coordenadores e com as crianças, de que forma um blog poderia contribuir nos processos de comunicação, socialização, interação e aprendizagem no contexto da educação infantil.

Referente à “Formação continuada de professores por meio da educação *online*”, dentre os 11 registros encontrados, 9 tratam do tema letramento digital dos professores e uso da educação *online* em cursos de formação de gestores e professores do ensino fundamental, médio e superior, numa concepção de apropriação do uso das tecnologias pelos professores. Apenas dois trabalhos abordaram a EaD e a Educação *online*, como modalidades para a formação continuada de professores, e sua repercussão na prática docente reflexiva.

Santos (2012) analisa um curso de pós-graduação em gestão escolar na modalidade a distância e sua repercussão na prática profissional do cursista. Portanto, difere do curso aqui investigado, de formação continuada para professores de educação infantil, apesar de se tratar de curso que se utiliza de um Ambiente Virtual da Aprendizagem.

Uma investigação sobre o grau de contribuição do Programa de Formação Continuada para Professores da Universidade Federal de Santa Catarina (2007-2011), para o desenvolvimento da formação docente na Educação Superior, foi realizada por Novelli (2012), que constatou que o PROFOR/UFSC possuía orientação e organização mais tecnicista que didático-pedagógica.

Portanto, os dois trabalhos destacados buscaram analisar as contribuições do curso de formação continuada para os professores, porém não se referiram à formação do professor da/para educação infantil por meio da educação *online*, nem cumpriram suas trajetórias em uma perspectiva crítico colaborativa.

ANPED

No levantamento geral dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no recorte de tempo de cinco anos, foram encontrados 270 trabalhos, sendo 79 no GT07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), 104 no GT08 (Formação de Professores) e 87 no GT16 (Educação e Comunicação). Destes, apenas 7 trabalhos foram considerados diretamente relacionados à presente pesquisa, sendo 2 no GT07, 1 no GT08 e 4 no GT16. Serão tratados mais detalhadamente a seguir.

Grupo de Trabalho	Qtde. trabalhos encontrados	Qtde. trabalhos relacionados	Autores/Data
GT 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos	79	2	Côco (2010) e Souza(2012)
GT 08: Formação de professores	104	1	Côco (2009)
GT 16: Educação e comunicação	87	4	Branco e Oliveira (2008); Halman e Bonilla (2009); Lopes (2011); Yong, Batista, Borges e Neto (2011).
Total	270	7	

Tabela 2: Trabalhos encontrados do site da ANPED (Quantitativo)

GT 07 Educação de crianças de 0 a 6 anos

No GT 07 Educação, de crianças de 0 a 6 anos, foram encontrados 79 artigos, dentre eles apenas dois relacionados com a pesquisa. Côco (2010) investigou os processos de formação continuada em interface com a configuração do trabalho na educação infantil.

Entretanto, aproximando-se mais do foco desta investigação, Souza (2012) pesquisou o programa de formação ProInfantil (Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil), implementado no Município do Rio de Janeiro nos anos de 2010 e 2011. Em seu trabalho, verificou como essa experiência formativa afetou a construção da identidade profissional dos docentes cursistas. Essa pesquisa será reapresentada e aprofundada no segundo capítulo desta dissertação.

GT 08 Formação de Professores

No GT 08, Formação de Professores, foram encontrados 104 artigos e, dentre eles, apenas um relacionado à pesquisa.

Nesse sentido, Côco (2009) investigou a formação inicial requerida e a formação continuada desenvolvida para os profissionais de Educação Infantil no Espírito Santo. Por meio do acompanhamento dos editais dos concursos públicos para provimento de cargos para Educação Infantil, buscou

compreender a inserção na carreira, o espaço de atuação e a formação dos docentes desta modalidade de ensino.

GT 16 Educação e Comunicação

No GT 16, Educação e Comunicação, foram encontrados 87 trabalhos, sendo quatro relacionados à pesquisa.

Branco e Oliveira (2008) analisaram a formação profissional do docente, desenvolvida na modalidade da Educação a distância-EaD, por meio da Formação em Serviço-FS, do Projeto Veredas e da Licenciatura em Educação Básica – séries iniciais – UFOP. Halman e Bonilla (2009) analisaram a potencialidade de blogs mantidos por professores, com dados coletados por observação participante, entrevistas por meio eletrônico e análise dos ambientes. Os autores buscaram capturar suas singularidades e a importância de um ambiente que registre e amplie as inquietações dos professores, contribuindo para uma reflexão mais fundamentada e para a troca entre pares distanciados temporal e geograficamente.

Lopes (2011) investigou a formação continuada, com foco na conectividade, realizada por meio de trocas feitas em ambiente de blog durante o ano de 2010 por um grupo de professores. O objetivo foi criar e analisar um espaço para diálogo sobre aspectos práticos referentes à inserção das tecnologias nas escolas. O grupo de professores usuários do blog foi formado por diferentes instituições de educação superior (privada e pública) e escolas de ensino fundamental e médio. Portanto, assim como na presente investigação, Lopes criou, analisou e participou ativamente de um ambiente virtual construído para a troca de informações e de experiências entre docentes, buscando compreender as potencialidades desse espaço virtual de comunicação que pode vir a proporcionar aprendizagem.

Young, Batista, Borges e Neto (2011) pesquisaram a interação, a racionalidade comunicativa e a intersubjetividade num curso realizado na plataforma *Moodle*. No entanto, o curso não contou com a concepção de educação *online*, de aprendizagem em rede, de ensino colaborativo ou de

processo de ensino e aprendizagem. Portanto, diferentemente da presente investigação, Young, Batista, Borges e Neto chamam a plataforma de Ambiente Virtual de Ensino, pesquisando ainda um processo inicial de relação entre os sujeitos, bem como a potencialidade da interação entre eles nesse ambiente.

SCIELO

A terceira base de dados consultada foi o *site* da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), onde foram encontrados 653 artigos. Dentre os trabalhos encontrados, apenas sete estão relacionados ao tema da investigação em questão.

Tema	Quantidade de trabalhos encontrados	Quantidade de trabalhos relacionados à pesquisa
Formação de professores e educação infantil	562	3
Formação de professores e educação <i>online</i>	91	4
Total	653	7

Tabela 3: Artigos encontrados no site do Scielo.

Ao pesquisar as palavras-chaves “formação de professor” e “educação infantil”, foram encontrados 562 artigos. Em apenas três deles surgem relações com a presente pesquisa.

Saviani (2009) estudou o tema da formação de professores, abordando os aspectos históricos e teóricos da trajetória da formação de professores no Brasil. Tais aspectos serão abordados no capítulo três.

Zapelini (2009) trouxe reflexões sobre a importância e a riqueza de um espaço formativo que oportunizasse ao professor estudos mais específicos relacionados à sua prática. Também apresentou a percepção dos professores da Educação Infantil sobre a formação continuada, procurando entender como são constituídos os espaços formativos no interior das instituições de Educação Infantil.

Sarmento e Fossatti (2012) focalizaram os saberes docentes que permeiam as práticas educativas de professores que exercem a docência em escolas de Educação Infantil no Brasil, participantes do Programa de Formação Continuada "Escola em Movimento: Saberes e Fazeres em Cena". Trata-se, portanto, do relato de uma pesquisa ação colaborativa realizada por meio da análise de três minicursos com duração de doze horas cada um, realizados de forma presencial.

Sendo assim, os três artigos trazem contribuições para a construção desta pesquisa, ao discutirem aspectos que abordarei, tais como a trajetória da formação de professores no Brasil e reflexões sobre a formação continuada dos professores da/para educação infantil.

Prosseguindo com a pesquisa no site do Scielo, desta feita com as palavras-chave "formação de professor" e "educação *online*", foram encontrados 91 artigos. Dentre eles, apenas quatro estão relacionados à pesquisa em questão.

Alonso (2008) aponta a temática das tecnologias da informação e comunicação (TICs), aliada à formação dos professores, considerando nessa perspectiva a importância do trabalho em rede, em que a informação e o conhecimento fluem rapidamente, dando lugar à inteligência coletiva e à reconceitualização do saber.

Reali, Tancredi e Mizukami (2008) relatam uma pesquisa sobre a educação *online* como uma importante aliada na formação de professores, com foco nas narrativas escritas e orais, e em conversas interativas de professores. Os autores destacam a importância de um apoio para o desenvolvimento profissional dos docentes. Para tanto, a formação continuada deve ser centrada na escola, focalizando o atendimento das demandas indicadas por professores e considerando o seu contexto de atuação. Os autores destacam ainda que a educação *online* via internet é uma possibilidade importante para a formação de professores, considerando as potencialidades das comunidades de aprendizagem e das narrativas das experiências pedagógicas para a promoção do desenvolvimento profissional da docência.

Pretto e Riccio (2010) discutem a importância da compreensão das tecnologias digitais em rede como estruturantes de novas práticas

comunicacionais, de formação e de aprendizagem, com a necessidade de implementação de políticas públicas que visem à democratização do acesso a essas tecnologias. No entanto, os autores têm como foco professores universitários, e não de educação infantil.

Oliveira e Bueno (2013) problematizam a implementação do modelo de formação docente prescrito pela legislação educacional brasileira, por meio da análise de um Programa de Educação Continuada realizado no estado de São Paulo, que contou com observações em contextos de educação *online*.

Portanto, de diferentes formas, os quatro artigos discutem a formação e a aprendizagem em rede, relacionando-se assim, ao foco desta pesquisa.

Complementando o levantamento, na busca de uma melhor visualização, compreensão e posterior acesso, foram produzidas três tabelas (ver Apêndices) com os principais dados dos trabalhos relacionados a esta dissertação encontrados no site da CAPES, ANPED e Scielo.

Considero pertinente apontar também algumas das produções realizadas no interior dos dois grupos de pesquisa dos quais participo, que estão relacionadas com a presente investigação.

O Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR - que foi criado em 2009 e vem realizando pesquisas que abrangem diferentes contextos ligados à Educação *online* e à Aprendizagem em Rede) tem como foco a (trans) formação docente e a docência na contemporaneidade. Entre 2009 e 2012, o Grupo desenvolveu uma pesquisa intitulada “Didática *online*: contribuições para o processo de aprendizagem do educador em ambientes digitais”, que buscou compreender como eram exercidas as práticas docentes em cursos *online*. Neste contexto, buscou compreender qual seria a contribuição da Didática *online* para o desenvolvimento e a implantação de ações de formação docente *online*, desenvolvidas sob a égide do humanismo, da plasticidade humana e da emancipação social, rumo a uma aprendizagem integradora.

Desde 2013, está sendo realizada uma pesquisa intitulada: “Formação docente no ensino superior em tempos de cibercultura: multiplicidade, coaprendizagem e educação *online*”. A investigação considera três focos: a docência *online*, suas concepções e práticas; os sujeitos na e por meio da

educação *online* e; a aprendizagem em rede e os processos formativos *online*. Visa pesquisar as demandas de formação *online* de docentes da Educação pública (Básica e Superior); compreender as concepções de formação e de docência na contemporaneidade e; desenvolver recursos educacionais abertos para a docência em tempos de cibercultura. Basicamente enfoca quatro eixos: (trans) formação e Docência no Ensino Superior, (trans) formação e Docência na Educação Infantil, Concepções de formação que sirvam de alicerce para a Cibercultura e Estudos sobre os Recursos Educacionais Abertos (REA), MOOC (*Massive Open Online Course*) e Educação Aberta. Nesse sentido, a presente investigação se encontra no eixo (trans) formação e Docência na Educação Infantil.

De 2009 a 2012, dentre as investigações realizadas pelos pesquisadores do GRUPAR, cabe destacar alguns trabalhos em nível de mestrado:

- Schuchter (2010), que buscou compreender como interagem, dentro da escola, a Biblioteca Escolar e o Laboratório de Informática, enquanto ambientes de produção de leitura/escrita e conhecimento;

- Tavares (2011), que investigou, a partir do olhar do tutor a distância do curso de Pedagogia a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de Juiz de Fora, o sentido de ser tutor e o significado da tutoria para aqueles sujeitos;

- Bernardes (2012), que pesquisou como os docentes e designers de cursos de formação *online* em Educação podem formular o desenho didático de materiais, de forma a fazê-los condizentes com os requisitos legais da dialogicidade, autonomia e linguagem própria, e;

- Neto (2013), que analisou como os pesquisadores da cibercultura compreendem o sentido de formação e o processo de subjetivação dos sujeitos adultos, na educação formal, em meio à cultura digital.

O Grupo de Pesquisa Linguagem, Formação de Professores e Infâncias, criado em 2005 (com o nome de EFOPI, que em 2010 passa a adotar no nome de LFOPI) e vem desenvolvendo estudos que abrangem diferentes contextos ligados à Educação Infantil e à Formação de Professores da/para educação infantil, sendo que três delas estão mais diretamente relacionadas à presente investigação. De 2005 a 2007, foi realizada uma pesquisa intitulada “Formação

de professores em exercício no contexto da educação a distância: a experiência do projeto Veredas”. Estudou a proposta pedagógica do projeto, que priorizava a capacidade de reflexão dos professores sobre a própria prática como potência transformadora. Entre 2008 e 2010, foi realizada a pesquisa “Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche”, que teve como objetivo promover espaços de reflexão crítica e ação colaborativa sobre as atividades educativas que se apresentavam na rotina da creche, com a participação dos educadores, coordenadores, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e pesquisadores externos. De 2005 a 2012, dentre as pesquisas realizadas, cabe destacar os trabalhos de conclusão de curso de Nascimento (2011), que discutiu sobre a PCCol e sobre a Cadeia Criativa e de Almeida (2011), que abordou as categorias teóricas que subsidiam a compreensão da PCCol. Em nível de mestrado, Abreu (2014) pesquisou quais os significados construídos pelas educadoras e coordenadoras a respeito da rotina na creche; Nascimento (2014) investigou se os significados sobre o brincar, compartilhados entre pesquisadores da universidade e coordenadores de creches públicas do Município de Juiz de Fora, reverberavam na prática educativa dos educadores da creche. Já em nível de doutorado, destacamos as pesquisas de Schapper (2010), que investigou como se processa o compartilhamento de sentidos e significados sobre o brincar em um contexto de formação de pesquisadores e educadores e; de Santos (2012), que buscou compreender os significados atribuídos ao choro na creche. Schapper, Santos, Abreu e Nascimento tiveram como foco o processo de formação continuada, à semelhança do que vem sendo realizado pelo LEFoPI desde 2008 com as coordenadoras das creches municipais da cidade de Juiz de Fora.

Diante deste levantamento, acredito que esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação do debate e das ações acerca das temáticas que a envolvem, pois é possível perceber que algumas ações e políticas públicas vêm sendo implantadas visando à formação continuada de professores. No entanto, pude perceber que a maioria não está sendo realizada em seu contexto, desconsiderando a realidade de cada escola. O que em geral vem sendo feito

são formações continuadas descentralizadas que atingem somente um pequeno grupo.

Por se tratar de uma revisão de literatura, cabe ressaltar que, no decorrer desta dissertação, muitos outros textos, pesquisas e trabalhos serão trazidos como referências ligadas ao tema em foco.

2. Educação *online*

Para compreender melhor o histórico da Formação continuada de professores por meio da educação *online*, é necessário revisitar brevemente o histórico da educação a distância e, posteriormente, buscar compreender os pressupostos que abarcam a educação *online*.

Ressaltamos, como destaca Santos (2010, p. 41), que a educação *online* não é apenas uma evolução das gerações da EaD, mas um fenômeno da cibercultura e do surgimento do ciberespaço, que emerge com a digitalização e a interconexão mundial de computadores. Isso que faz com que se promova a integração e o redimensionamento de uma infinidade de mídias, de onde emerge a cultura digital. (Ibid., p. 34).

Entretanto, iniciemos pela questão: o que compreendemos por educação a distância?

2.1. Breve histórico da Educação a distância

A Educação a distância, surgiu no século XIX na Europa, e, no Brasil, mais precisamente, só em 1904. Estudos, como os de Alves (2012), apontam indícios da origem da Educação a distância ligada à necessidade do intercâmbio de informações e de instruções voltadas ao preparo profissional “como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes de mudanças na nova ordem econômica” (BELLONI, 2001, p. 3). Como o foco da presente pesquisa não é o histórico da educação a distância, tema este, que vem sendo exaustivamente pesquisado, optamos por abordar aspectos ligados ao desenvolvimento das tecnologias comunicacionais e da educação à distância.

Santaella (2007) aponta cinco eras tecnológicas comunicacionais que foram sendo integradas e passaram a coexistir de forma articulada.

1ª Geração: Tecnologias do reprodutível (meios de comunicação de massa eletromecânicos – jornal, fotografia, cinema);

2ª Geração: Tecnologia da Difusão (meios de comunicação em massa eletroeletrônicos - rádio e televisão);

3ª Geração: Tecnologia do Disponível (tecnologias de pequeno porte que propiciaram a escolha e o individualismo que Santaella chama de “Cultura da Mídias” e que se opôs a “Cultura de massas”);

4ª Geração: Tecnologia do Acesso (também conhecida como tecnologias da inteligência que modificam os modos de armazenamento, manipulação e diálogo com as informações);

5ª Geração: Tecnologia da Conexão Contínua (comunicação móvel - uma rede móvel de pessoas e tecnologias nômades, um espaço híbrido).

Nessa mesma perspectiva, Santos (2010) destacou cinco gerações da educação a distância:

1ª) 1850-1960: via papel impresso, rádio e televisão;

2ª) 1960-1985: com utilização de fitas de áudio, televisão, fitas de vídeo, fax e papel impresso;

3ª) 1985-1995: realizada por correio eletrônico, papel impresso, sessões de chat, mediante uso de computadores, internet, cd, videoconferência e fax;

4ª) 1995-2005: com a utilização de correio eletrônico, chat, computador, internet, transmissões em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência, fax, papel impresso;

5ª) de 2005 até o presente momento, em que se utiliza o que a quarta geração oferece, acrescido da comunicação via computadores, com sistema de respostas automatizadas e acesso via portal a processos institucionais.

Alves (2012) destaca que atualmente é visível que a democratização da educação vem ocorrendo em diversos países, com a implantação de programas educativos transmitidos por várias mídias.

Ao discorrer sobre a relação entre o ciberespaço e a Educação, Lévy (1999) já mencionava que a educação pode amplificar, exteriorizar e modificar

numerosas funções cognitivas humanas, favorecendo novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento. Para o autor:

A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. (LEVY, 1999, p. 158)

Nesse contexto, considerando o surgimento das novas tecnologias na década de 1990, da digitalização da informação, da convergência tecnológica e de linguagens e das mudanças sociotécnicas, surgem a interconexão mundial e a cibercultura e, a partir desta última, o fenômeno da educação *online*, que será aprofundado adiante.

A seguir, destacamos algumas experiências que contextualizam os movimentos da educação a distância por meio de ambientes virtuais de aprendizagem.

2.2. Formação de professores e educação a distância

A trajetória histórica da educação a distância no Brasil abriga iniciativas de formação continuada de professores por meio dessa modalidade de ensino, considerando a flexibilidade de tempo e espaço que ela propicia e a necessidade de formação continuada de professores no país.

Nesse percurso, diversos docentes e pesquisadores estiveram envolvidos, como os professores Valente e Fagundes, expoentes na área, com inúmeras experiências inovadoras no campo da informática aplicada à educação presencial e a distância – como o projeto “Rede Telemática para Formação de Educadores: Implantação da Informática na Educação e de Mudanças nas Escolas de Países da América Latina”, que será apresentado mais adiante.

Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9391/96), em seu artigo 62, admite, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal ou

Magistério e; que o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2000, determinava que professores de todo o Brasil tivessem como formação mínima o curso superior, surgiram várias iniciativas que buscavam atender à “década da educação” (2000/2010). Destacaremos alguns exemplos de ações e programas de formação de professores realizados por meio da educação a distância com uso de um AVA.

Em 1999, em São Paulo, a educação a distância por meio de AVA já era uma realidade na formação de professores. Muito antes, em 1992, no Sul do Brasil, Fagundes realizou formação de professores por meio de rádio amador. Em 2000 e 2001 Valente e Fagundes coordenaram um projeto intitulado “Rede Telemática para Formação de Educadores: Implantação da Informática na Educação e de Mudanças nas Escolas de Países da América Latina”³. Este projeto envolveu, além do Brasil, a Argentina, o Chile, a Colômbia, a Costa Rica, a República Dominicana e a Venezuela. Teve como objetivo principal usar recursos telemáticos para formar professores, administradores, pesquisadores e membros da comunidade escolar.

Em janeiro de 2002 foi implantada, em Minas Gerais, uma parceria da Secretaria Estadual de Educação (MG) com universidades públicas, o Projeto Veredas: um Curso Normal de formação superior ministrado na modalidade de educação a distância. Este curso visava atender às demandas da década da educação e à formação dos professores (da Educação Básica das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil) que não possuíam ensino superior. À época atendeu aproximadamente catorze mil professores do ensino fundamental em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. O projeto envolveu parceria com dezoito universidades e outras instituições de ensino superior de Minas Gerais, denominadas AFOR – Agências Formadoras. O programa teve duração de três anos e meio, sendo que para cada semestre letivo foi utilizada uma coleção de quatro volumes de material didático impresso, composto por sete módulos e uma biblioteca eletrônica, constituída para dar suporte aos alunos. Os cursistas foram divididos em turmas de 15 alunos, que se reuniam uma vez por mês. Oitocentos e cinquenta tutores

³ Para saber mais informações sobre Rede Telemática para Formação de Educadores: Implantação da Informática na Educação e de Mudanças nas Escolas de Países da América Latina acesse: <http://www.nied.unicamp.br/oea/proj.html#>

trabalharam no projeto e, dentre as várias atividades realizadas por eles, destacam-se a visita a cada aluno do programa duas vezes por semestre para acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas, bem como seu progresso. Segundo Vasques (2005, p. 1), a evasão do programa foi de apenas 2%⁴.

Ramos ressalta que

(...) cada instituição de ensino superior recebeu uma verba do Governo do Estado de Minas Gerais para efetuar a implantação do Projeto em sua região. O grupo AFOR UFJF, decidiu então, que parte dessa verba seria destinada à compra de computadores para cada um dos tutores e para a criação de um site específico para os participantes da AFOR UFJF. (RAMOS, 2004, p. 34)

A autora lembra que esta ação, que tinha como objetivo possibilitar um contato maior via internet, viabilizou a implantação de um Fórum de Discussões sobre diversos temas para especialistas, tutores, cursistas e coordenadores.

Segundo informações postadas no site do MEC, em 2005, em virtude do grande número de professores que ainda não possuía a habilitação mínima exigida para atuação no Magistério na Educação Infantil, foi criado o ProInfantil. Trata-se de um curso a distância em nível médio, destinado a profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos, que não tivessem cumprido formação específica para o magistério. Com duração de dois anos, o curso objetivou valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atuava na educação infantil. Com material pedagógico específico para a educação a distância, o curso permitia ao cursista obter informações, socializar seus conhecimentos, compartilhar e esclarecer suas dúvidas.

Inicialmente, o curso foi realizado com um grupo piloto que atendeu a quatro estados: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. Em 2006, foi iniciado o Grupo 1, nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Piauí e Rondônia. Em 2008 teve início o Grupo 2, nos estados do Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe – desta vez com a

⁴ Para mais informações sobre o Projeto Veredas acesse: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1981&catid=212:educacao-superior.

parceria de quatro Universidades Federais. Em 2009, inicia-se o Grupo 3, em 18 estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Sergipe. Esse esforço criou um total de 16.646 cursistas. Em 2011, teve início o Grupo 4, com a inclusão e a adesão de todos os estados brasileiros.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado em 2005 e visava à expansão da educação superior. Atualmente, 88 instituições integram o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), oferecendo cursos técnicos, de graduação e pós-graduação na modalidade *online*. O sistema conta, para tanto, com tutores presenciais e a distância que trabalham diretamente na mediação da aprendizagem dos cursistas, além de outros profissionais, como o professor pesquisador conteudista e os coordenadores. O material é disponibilizado no AVA para os cursistas, utilizando em geral as plataformas Teleduc ou *Moodle*, sendo que muitas instituições desenvolvem acessoriamente materiais impressos para os cursistas. Dentre os recursos utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, muitos cursos utilizam o fórum de discussão para propiciar a interação *online* entre cursistas-formadores e cursistas-cursistas (MEC, 2014). Esta tendência objetiva a ampliação das vagas para suprir a urgente demanda por formação de professores, tanto no que se refere ao ensino Médio (ProInfantil) e à graduação (Projeto Veredas e Universidade Aberta do Brasil) quanto à pós-graduação *lato sensu* (Universidade Aberta do Brasil) e aos cursos de extensão.

Portanto, atualmente são inúmeras as iniciativas de formação inicial e continuada de professores, incluindo também, em menor número, a formação de profissionais da/para educação infantil. Note-se, porém, que nenhuma destas experiências teve por base a Educação *online* em si, mas a Educação a distância *online*, já que seus pressupostos ainda estão alicerçados numa educação centralizada no professor e em materiais didáticos, com pouco foco na interatividade.

A questão que daí emerge é: o que é educação *online*?

Diferente do que se pode pensar, Educação a distância e educação *online* não são sinônimos.

2.3. Educação a distância e Educação *online*

Os autores Azevedo (2003), Bruno (2010), Justo (2014), Moran (2011), Santos (2005) e Silva (2010b) nos auxiliam na compreensão dos termos “educação a distância” e “educação *online*”. Apesar de sinalizarem para a noção de distância física entre cursista e formador e na flexibilidade de tempo e espaço, os dois termos não significam a mesma coisa.

A educação a distância, por seu histórico de mais de dois séculos, se associa hoje à concepção emissor-receptor, notadamente fomentada pelos meios de comunicação de massa, tais como correio, rádio, televisão, vídeos e apostilas; possibilita o estudo individual, mas não estimula necessariamente a interatividade entre cursista-cursista e cursista-formador, o que afeta a potência do processo de aprendizagem.

Já a educação *online* intencionalmente abrange cursos que permitem a interatividade, a troca e o diálogo entre cursista-formador e cursista-cursista – numa relação todos-todos –, ao colocar pessoas em contato com pessoas, fomentando uma aprendizagem colaborativa.

Santos aponta que

(...) a educação *online* não é simplesmente sinônimo de educação a distância. A educação *online* é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercida tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face, ou híbridos, onde os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas. (SANTOS, 2005, p. 22)

Ratificando as diferenças entre as modalidades, a autora, destaca que

(...) a educação *online* é o conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (Ibid., p. 37).

Silva (2010b) caracteriza a educação *online* como um conjunto de ações de ensino e de aprendizagem realizado em meios tais como a internet, vídeo e teleconferência, podendo ocorrer tanto em cursos totalmente virtuais, quanto semipresenciais. Bruno esclarece que:

a Educação *online* implica em formas híbridas de ensino e de aprendizagem (...). O termo “*online*” assume o significado de rede, não apenas de linha ou de conectividade, e ganha proporções outras por abarcar as concepções de rede-tramas e seus desdobramentos (BRUNO, 2012, p.420).

A autora destaca ainda que

Educação *online* compreende o envolvimento de mapas abertos, com múltiplas entradas e saídas, que se conectam (ou podem se conectar) a todo e qualquer ponto, romper nós, refazer outros por meio da diferença e a partir dela. (BRUNO, 2012, p. 420)

Ainda segundo a autora, *online* pode ser compreendido como “em rede” de aprendizagem, o que pressupõe colaboração, interação, integração, cooperação, coletividade, diversidade e cocriação.

Santaella destaca que “Quaisquer meios de comunicações ou mídias são inseparáveis das formas de socialização e cultura que são capazes de criar” (SANTAELLA, 2002, p. 45-46). Levy (1999), antes dela, ressalta que, a partir da internet, seria possível localizar e contatar as pessoas não mais pelo nome ou posição geográfica, mas por seus interesses, “como se as pessoas adquirissem um endereço no espaço móvel dos temas de debates e dos objetos de conhecimento” (p. 100).

A educação *online* é fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2005). A cibercultura pode ser compreendida como a cultura contemporânea, a cultura do ciberespaço. Já o ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.

O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que abriga, além dos seres humanos que nele navegam e o alimentam. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se

desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LEVY, 1999, p.17).

No caso da presente pesquisa, foi o interesse por uma formação continuada de professores da/para a educação infantil que levou os cursistas a se “unirem” por meio do AVA (a plataforma *Moodle*).

As tecnologias, como afirma Santaella (2004), constroem um novo local no espaço e apresentam outra realidade, presente na Educação *online*, nas relações, nas interações, nas cocriações e nas coproduções que fazem parte das potencialidades das convergências de mídias.

Auxiliando na compreensão das relações entre a Educação a distância e a Educação *online*, e entre cibercultura e ciberespaço, é importante conseguir viabilizar o processo de uma Educação que vá ao encontro das tendências da sociedade. Como alternativas ao desenvolvimento das potencialidades da web, existem *softwares* criados para viabilizar os cursos desenvolvidos nesta modalidade de ensino.

Além de ser uma educação mediada por tecnologias digitais e em rede, a educação *online* reflete uma concepção de educação em que os processos de ensino e aprendizagem são colaborativos, em parceria, interativos. As relações são potencializadas pelas tecnologias digitais e em rede. Mas é a concepção de educação que faz a diferença nesse processo, que tem, na cibercultura, a potencialização para uma educação efetivamente interativa, numa relação todos-todos. Portanto, o que propicia a educação *online* não é o recurso, a organização do AVA ou a plataforma utilizada, mas a forma como serão utilizados. Os cursos podem ser desenvolvidos *online*, mas na concepção de Educação *online* há que se viver e incorporar os sentidos efetivos de interatividade (SILVA, 2003), colaboração e parceria entre docentes e discentes. Na educação *online*, é importante o uso de recursos digitais que a viabilizem, pois o AVA escolhido deverá ser retroalimentado, desdobrado e articulado aos recursos disponíveis pela web 2.0.

A Web 2.0 é a segunda geração de serviços *online* e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo. Essa tecnologia refere-se não apenas a uma

combinação de técnicas informáticas (serviços Web, linguagem Ajax, Web *syndication*, etc.), mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador. Ela tem repercussões sociais importantes, que potencializam processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações e de construção social de conhecimento, apoiada pela informática. (PRIMO, 2007, p. 1)

Um AVA que não esteja alinhado aos pressupostos da conectividade, hibridismo, colaboração, interatividade e software livre, dentre outros, poderá dificultar o desenvolvimento de cursos em meio à perspectiva da Educação *online*. Atualmente, o AVA *Moodle* tem sido o mais utilizado pelas universidades para a realização de cursos *online*. Na presente pesquisa, focaremos na Plataforma *Moodle*^{5*}, ambiente adotado pela UFJF, e que foi também utilizado no curso em investigação. Este AVA oferece vários recursos para o aluno utilizar o ambiente da *web* e suas interfaces. Dentre as possibilidades oferecidas pela plataforma destacam-se os fóruns, os diários, a publicação de textos, de imagens, de vídeos, de slides animados (apresentações) e mensagens individuais, dentre outros.

Para acesso à plataforma, os atores usuários devem estar conectados à internet. Apesar de o *Moodle* ser um software aberto e livre, muitas instituições optam por “permitir” o acesso somente por meio de um *login* e uma senha para entrar no ambiente em que o curso é disponibilizado. No entanto, não basta desenvolver softwares que possibilitem essa modalidade de ensino: é preciso planejar e realizar uma educação *online* que aconteça realmente em rede.

Segundo Santos (2002), o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é um espaço fecundo de significação e construção de conhecimentos, de aprendizagem. Aprendizagem esta que consiste

(...) em um processo sociotécnico em que os sujeitos interagem na e pela cultura, sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento. (SANTOS, 2002, p. 222)

⁵ O *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um software livre desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas em 1999. Trata-se de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que vem sendo muito utilizado nas instituições que têm cursos a distância, utilizando a internet como tecnologia da informação e comunicação. Pode ser baixado e utilizado tanto em cursos totalmente *online* como em curso semipresenciais.

A autora lembra ainda que “ambiente” é tudo aquilo que existe em potência, ou seja, o virtual não se opõe ao real, mas dele faz parte.

Nessa perspectiva, Santos destaca que:

(...) não é o ambiente *online* que define a educação *online*. O ambiente/interface condiciona, mas não determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e da cocriação. Acreditamos que aprendemos mais e melhor quando temos a provocação do “outro” com sua inteligência, sua experiência. Sabemos que temos interfaces que garantirão a nossa comunicação com nossa fala livre e plural. É deste lugar que conceituamos educação *online*, para além da EAD tradicional. (SANTOS, 2010, p. 47)

Torres e Siqueira (2012) destacam que o ensino *online*, segundo Harasim (1989), apesar de se diferenciar em alguns aspectos tanto da educação a distância quanto da educação presencial, contém elementos de ambas as modalidades. Dentre esses elementos, podemos destacar a interação de um para muitos e de um para um. No entanto, o ensino *online* ou educação *online*, como concepção metodológica, vai além, ao propiciar a flexibilidade de tempo e espaço, de possibilitar a interação colaborativa de muitos para muitos e uma aprendizagem ativa e interativa.

As autoras ressaltam que

na educação *online*, os papéis do professor multiplicam-se, diferenciam-se, e complementam-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas e atividades. (TORRES E SIQUEIRA, 2012, p.193)

Segundo Moran (2012), para atuar na educação *online*, o professor necessita de uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas e atividades.

Para Palloff e Pratt

o professor deve ter três prioridades em um curso *online*: promover e desenvolver um senso de comunidade, manter alunos engajados com o curso e uns com os outros (interatividade), e incentivar os alunos para oferecerem continuidade, a fim de conservarem o processo de construção de comunidade (PALLOFF E PRATT, 2003, p. 79)

Assim, a Educação *online* abrange alguns pressupostos que veremos a seguir.

2.4. Pressupostos da Educação *online*

A educação *online* abarca alguns pressupostos, tais como: educação em rede, aprendizagem colaborativa, interatividade, conectividade, hibridismo e mediação partilhada. Tentaremos compreender melhor cada um desses pressupostos.

Educação *online* significa educação em rede, em colaboração, envolvendo diversidade e cocriação; visa propiciar aprendizagem colaborativa por meio de uma relação dialógica entre todos os sujeitos implicados no processo de aprendizagem (BRUNO, 2009). Castells (1999) considera a sociedade em rede como uma sociedade que congrega diversos grupos de rede de computadores, pessoas e informações, capazes de estabelecer novas dinâmicas, desde o pensamento humano, até às relações institucionais, o processamento e a transmissão de informações e conhecimentos. Para o autor,

é precisamente devido a sua diversificação, multimodalidade e versatilidade que o novo sistema de comunicação é capaz de abarcar e integrar todas as formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos sociais. (CASTELLS, 1999, p.461).

Podemos considerar, portanto, que, no curso aqui investigado, a educação *online*, ou educação em rede, refere-se a: 1) uma rede de computadores; 2) um grupo de pessoas, cursistas e formadores e; 3) um grupo de informações (textos, imagens, vídeos, troca de ideias e reflexões) sobre os saberes e fazeres na prática docente da educação infantil.

A aprendizagem colaborativa compreende um processo de aprendizagem “no qual todos os envolvidos, inclusive os responsáveis pela gestão do processo, se autoformam e se autotransformam.” (BRUNO E SILVA, 2008, p. 31). No caso do curso aqui investigado, os cursistas e formadores se autoformam e se autotransformam por meio da aprendizagem que constroem de forma colaborativa, propiciada pela interatividade entre os integrantes do curso.

A interatividade é uma forma de interação, de estabelecer relações, podendo ocorrer independentemente das tecnologias digitais (SILVA, 2000). No entanto, como destaca Primo (2007), apesar de a interação geralmente ser caracterizada pelas mensagens trocadas, ela compreende também os interagentes, o relacionamento que existe entre eles e sua construção coletiva.

Conforme Silva,

(...) interatividade é a disponibilização consciente de um meio comunicacional de modo expressivamente complexo, e, ao mesmo tempo, atentando para as interações existentes e promovendo mais e melhores interações – seja entre usuário e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações “presenciais” ou “virtuais” entre seres humanos” (SILVA, 2000, p. 20)

Assim, podemos compreender interatividade como a influência recíproca das ações humanas, de pessoas ou grupos. É nesse sentido que a educação *online* compreende interatividade, pois articula os processos relacionais humanos para além de modalidades ou recursos. Assim, pressupõe educar com base no diálogo, na troca, na participação, na intervenção, na autoria / coautoria e na colaboração (SANTOS e SILVA, 2009).

Conectividade refere-se à possibilidade de interligação de temas e experiências e ao desdobramento destes em outras conexões. (BRUNO, 2010), possibilitando, no caso do curso aqui investigado, a interligação entre teoria e prática, dos temas abordados em cada módulo do curso e das experiências dos cursistas e formadores.

Educação *online* implica ainda formas híbridas de ensino e de aprendizagem

em que o virtual e o presencial se integram, se mesclam e coexistem...não falamos mais em educação presencial e educação virtual (a distância), mas numa educação híbrida...O hibridismo, termo que ganha a cada dia mais força e sentido, refere-se à integração dos ‘espaços físicos de circulação’ aos ‘espaços virtuais e informação...que articula espaços e tempos, modos diversos de comunicação, diferentes componentes de acesso a informações, convergência de mídias e tecnologias, e múltiplas possibilidades para a construção e produção do conhecimento. (BRUNO, 2012)

Estas características se associam à concepção de mediação partilhada (BRUNO, 2007), que consiste num processo em que cursista e formador

integram suas ações, na medida em que se organizam à luz das aprendizagens emergentes. Tal trajeto possibilita o surgimento de uma mediação fundada na partilha entre cursista e formador, abrindo espaço para que a produção do conhecimento seja coconstruída.

Atualmente, os espaços de aprendizagem presenciais tornam-se espaços híbridos, e os artefatos culturais digitais estão integrados, já que as pessoas constituem-se como sujeitos que usam tais recursos/artefatos em rede em todos os espaços que habitam. Convivemos hoje com celulares, *tablets*, redes sociais e emails: o mundo mudou.

Deste modo, podemos compreender educação *online* como um fenômeno da cibercultura, potencializado pelo surgimento do ciberespaço, da digitalização e da interconexão, das mudanças sociotécnicas, da flexibilidade do tempo e do espaço, podendo ocorrer de forma virtual, semipresencial e presencial. Trata-se de uma educação que ocorre em rede (de informações, de interações), numa relação todos-todos, e que ainda pressupõe: a) interatividade (troca de mensagens, relacionamento entre os interagentes e construções coletivas); b) conectividade (interligação de temas e experiências) e; c) mediação partilhada (partilha da mediação entre cursistas e formadores num processo de coconstrução do conhecimento).

Portanto, educação a distância e educação *online* não são sinônimos. A EaD reflete historicamente a concepção emissor-receptor, podendo ocorrer pelos meios de comunicação de massa. Ela possibilita o estudo individual e não estimula necessariamente a interatividade entre cursista-cursista e cursista-formador, o que pode limitar o processo de aprendizagem. Já a educação *online* abrange cursos que permitem a interatividade, a troca, o diálogo entre cursista-formador e cursista-cursista numa relação todos-todos. Ela coloca pessoas em contato com pessoas, possibilitando uma aprendizagem colaborativa, além de abarcar a educação em rede de informações e interações, interatividade, conectividade, hibridismo, mediação partilhada e aprendizagem colaborativa. Logo, importa sublinhar que não é o ambiente *online* que define a educação *online*, ele apenas a potencializa / favorece, pois, o que a determina é o movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

3. Formação do professor na/para educação infantil

Neste capítulo apresentarei o percurso histórico da educação infantil e da profissão docente na / para educação infantil, prosseguindo com a formação de professores numa perspectiva crítico colaborativa.

3.1. Formação do professor na / para educação infantil

O professorado constituiu-se em profissão no Brasil, assim como em outros países como Portugal (NÓVOA, 1995), graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade responsável pelo ensino. Nesse contexto, no Brasil, a questão do preparo de professores surge de forma explícita somente após a independência do país, ao se pensar a organização da instrução popular.

Porém, a constituição do professorado de educação infantil se deu mais tardiamente. Para compreender melhor essa trajetória, é preciso revisitar o histórico do surgimento da educação infantil no Brasil. Para tanto, utilizaremos dois percursos: a análise das condições sociais e históricas da criança, infância e da educação infantil e; a análise das legislações e políticas públicas para a educação infantil.

Como nos lembra Cury

Conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho. (CURY, 2002, p. 12).

3.1.1. A Educação Infantil no Brasil

Muitos pesquisadores, como Kishimoto (2002), Kramer (1982), Kuhlmann (1991), Oliveira (2005), Vasconcellos (2011), Silva (2006) e Aquino (2011), dentre outros, têm auxiliado na compreensão da trajetória da educação infantil no Brasil. No entanto, neste trabalho, nos deteremos somente em alguns aspectos destacados por estes e outros pesquisadores, que julgamos

necessários para compreender o fluxo dos acontecimentos que influenciaram as concepções de criança e de infância (ou seja, a visão histórica de infância, e conseqüentemente de educação infantil) para então chegarmos à concepção da formação do professor da/para educação infantil.

A chegada dos jesuítas no Brasil, no século XVI, demarca o início da História da Educação oficial em nosso país (AZEVEDO, 1996). A atuação da Companhia de Jesus visava mais a uma catequização do que a uma instrução, tendo como objetivo educar os indígenas para a submissão por meio do catolicismo. Nessa época, “a infância era considerada o momento ideal do processo de aculturação efetivada por meio da catequese e a família também poderia ser atingida por intermédio da criança” (FARIAS, 2011, p. 47).

Com a colonização, a sociedade brasileira se organiza social e economicamente sobre dois pontos: a agricultura e o regime escravocrata. A escravidão levou muitas escravas a não desejarem ter filhos; aquelas que os tinham, muitas vezes preferiam abandoná-los a vê-los explorados e torturados. Já as mulheres brancas pobres viviam em sua maioria desnutridas, algumas casadas, outras separadas, com muita dificuldade para criar seus filhos, o que as levava muitas vezes a dá-los ou abandoná-los nas ruas. Essa situação crescia a cada ano e tornou-se uma grave realidade (Idem).

Nesse contexto, no século XVII, as autoridades governamentais do Brasil criaram instituições com caráter assistencial-protetor e higienista, visando dar assistência às crianças “abandonadas” e diminuir a mortalidade infantil. A partir do século XVIII, com o desenvolvimento e o crescimento das cidades, muitas transformações ocorreram, incluindo um novo modo de vida da população, com a transformação do grupo familiar e a definição das suas funções para com a criança, que precisava de cuidados especiais. O Estado passava a investir na criança, procurando moldá-la para sua atuação futura na sociedade (FARIAS, 2011).

Ainda no fim do século XIX, os índices de mortalidade infantil eram alarmantes, e a necessidade de liberar a mão de obra feminina para o trabalho era palpante. Nessa conjuntura, surgem as primeiras creches com viés “assistencialista”, que objetivavam “prover as crianças que necessitavam de cuidados básicos de alimentação, saúde, ensino moral e hábitos de

comportamento” (REIS, 2011, p. 87). Essas instituições não tinham uma proposta instrucional, mas o “desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, a internalização de regras morais e de valores com uma rotina diária e fundada na ideia da autodisciplina” (OLIVEIRA, 2005, p. 60).

No começo da década de 1840, Froebel, educador alemão, inaugura na Alemanha o primeiro *kindergarten* (jardim de infância). No Brasil, o primeiro jardim de infância data de 1875, no Rio de Janeiro; o segundo, de 1877, em São Paulo – ambos com uma nova imagem de infância. Cabe ressaltar que os primeiros jardins de infância foram destinados à elite e somente alguns anos depois surgiram os primeiros jardins de infância públicos, destinados à classe média e à classe popular. (REIS, 2011).

A partir do século XIX, foram criadas escolas infantis e jardins de infância, muitos deles, como ressalta Oliveira (2005), criados por imigrantes europeus para o atendimento a seus filhos. No entanto, o grande investimento da época ainda era concentrado no ensino primário (Ensino Fundamental I), que atendia apenas a parte da população em idade escolar. Sendo assim, até meados do século XIX, o atendimento a crianças pequenas longe das mães em instituições como creches praticamente não existia.

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, vemos um compromisso do Estado com o atendimento à infância. Em 1932, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento que defendia a coeducação, laica, pública e obrigatória. No entanto, a educação pré-escolar, que englobava na época creches e escolas de educação infantil, foi pouco discutida. Nessa época surgem os primeiros cursos de formação de professores, destinados à preparação dos docentes do ensino primário (Ensino Fundamental I), conforme detalharei mais a seguir neste mesmo capítulo. No entanto, os avanços das políticas públicas para a educação infantil, até finais do século XIX, eram quase inexistentes (REIS, 2011, p. 101).

Na trajetória política educacional brasileira, podemos destacar ainda: a Constituição de 1934, a de 1946, o Manifesto dos Educadores de 1959 – mas que nada acrescentaram no tocante a creches e escolas de educação infantil. Portanto, até a década de 1950, pouco foi realizado em termos de políticas públicas para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade. (LOBO,

2011). As poucas creches que existiam, ou eram das indústrias, ou de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e principalmente religiosas, em que o objetivo era “cuidar da higiene e da segurança física da criança, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças” (OLIVEIRA, 2005, p. 101).

Somente em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), que dispunha:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art.24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Na Ditadura Militar (1964-1985), cresce o interesse das famílias pela educação pré-escolar, considerado como um período de preparação para a escolarização obrigatória. Surgem então várias discussões de pesquisadores das áreas da psicologia e da educação, que assinalam a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil, o que provocou mudanças no trabalho com crianças pequenas.

Em 1971, o artigo 19, parágrafo 2, da Lei 5692/71 estabelece que “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes”. Entretanto, a lei não define recursos, fiscalização ou grau de formação de profissionais para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade. Assim, nas décadas de 1970 e 1980, com a proximidade da democratização do país e a maior atenção dada ao combate às desigualdades sociais, inicia-se um processo de reivindicação de creches como um direito do trabalhador e um dever do Estado. Isso fez aumentar o número de creches diretamente mantidas e geridas pela administração pública; creches particulares conveniadas aos governos municipais, estaduais e federal e; creches mantidas por empresas industriais e comerciais e órgãos públicos. Ainda assim, a oferta manteve-se bem abaixo da demanda, e o próprio poder público incentivou outras iniciativas de atendimento à criança pequena, realizadas por “mães crecheiras”, “creches domiciliares”, “creches

comunitárias” e programas assistencialistas de baixo custo, muitas vezes com utilização de recursos comunitários. No entanto, as creches continuavam limitadas a práticas recreativas e assistenciais, tendo em vista a falta de políticas públicas, de recursos e de formação dos profissionais responsáveis (OLIVEIRA, 2005, p. 63).

Somente em 1988 é promulgada uma Constituição que reconhece a educação em creches e pré-escolas em seu artigo 208, institucionalizando, assim, a educação infantil e gerando uma articulação de políticas para a formação profissional do professor da/para educação infantil.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (...) (Constituição Brasileira, artigo 208, 1988)

Depois desta trajetória, a Lei 9394/96 traz um grande avanço para a educação das crianças menores de seis anos, ao:

a) estabelecer a educação infantil como etapa inicial da educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio;

b) determinar a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares, estimulando ainda a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a valorização daqueles profissionais;

c) instituir critérios para o uso de verbas educacionais, incluindo as crianças de zero a seis anos, no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação), e;

d) fomentar a formação do professor de educação infantil, em nível superior, seja na Universidade, seja nos Institutos Superiores de Educação.

Nesse contexto, Silva (2006, p. 81) ressalta que o papel do professor de educação infantil é peculiar, diferente do perfil do professor do ensino fundamental e demais segmentos, e que, inicialmente, a imagem daquele professor é de uma “mulher considerada uma educadora natural, paciente, que

sabe agir com bom senso e é guiada pelo coração” (SILVA, 2006, p. 74), para quem o educar e o cuidar são tarefas inseparáveis.

A autora lembra ainda que a

descaracterização do papel do professor de educação infantil trouxe como consequência, a falta de investimento em sua formação. Quanto menor a idade dos alunos, mais baixos os salários e menos qualificada a formação dos profissionais. (SILVA, 2006, p. 75)

Surge então o desafio de formar professores da/para educação infantil. A quem cabe formá-los? Aos cursos de ensino médio? Aos cursos de pedagogia? Ou aos Institutos Superiores de Educação e às Escolas Normais Superiores?

3.1.2. A Formação do professor da para Educação Infantil no Brasil

Segundo Saviani (2008, p. 151), na história da formação de professores no Brasil, podemos distinguir seis períodos:

Período	Característica
Ensaio intermitentes de formação de professores (1827 - 1890)	Lei das Escolas das Primeiras Letras que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo.
Estabelecimento e expansão das Escolas Normais (1890 - 1932)	Sua marca característica foi a criação da escola modelo anexada à Escola Normal com preparação dos professores nos exercícios práticos.
Organização dos institutos de Educação (1932 - 1939)	Pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, de caráter científico, buscando a consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente.
Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo de Escolas Normais (1939 - 1971)	Os cursos de formação de professores buscavam a consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente.
Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971 - 1996)	Organizada em duas modalidades: uma que habilitava a lecionar até a 4ª série do 1º grau (5º ano); e outra, a lecionar até a 6ª série do 1º grau (7º ano).
Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e novo perfil do Curso de Pedagogia (1996 - 2006)	Emergem como instituições de nível superior de curta duração, provendo uma formação mais aligeirada e com menor custo.

Tabela 4: Baseada na perspectiva de Saviani sobre a formação de professores no Brasil caracterizada em seis períodos de 1827 a 2006.

A partir de 2006, podemos reconhecer a inclusão de um sétimo período na formação de professores no Brasil, que utilizam os ambientes virtuais de aprendizagem para a sua realização. Exemplos disso são a criação da Universidade Aberta do Brasil e a difusão dos cursos à distância na formação inicial e continuada de professores, além de programas e ações do governo,

como: Pro Infantil, Projeto Veredas, Pró Letramento e Plataforma Freire, dentre outros.

Saviani (2008, p. 151) destaca ainda que, no que se refere aos aspectos teóricos da formação do professor no Brasil, podemos destacar dois modelos:

Modelo	Características
Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos	A formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar (prevalece nas universidades e demais instituições de ensino superior).
Modelo pedagógico-didático	Contraopondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (prevalece nas Escolas Normais, na formação dos professores no Ensino Fundamental I 1º ou 5º ano)

Tabela 5: Baseada na perspectiva de Saviani sobre os aspectos teóricos da formação de professores no Brasil.

Assim, após a Lei 9394/96, que institui a formação do professor de educação infantil, uma das alternativas “encontradas” foi a emergência das Escolas Normais Superiores, que promoveram uma formação aligeirada, com menor custo.

Entre 2002 e 2005 foi oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, na modalidade a distância, o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores. E no segundo semestre de 2005, foi implantado um programa em nível médio, o Pro Infantil. Ambas as ações foram descritas no capítulo 2 desta dissertação.

Assim, nos dias atuais, deve-se considerar as especificidades do papel do professor de crianças de zero a seis anos, com uma nova visão de infância(s) e de profissionais de educação infantil, voltando-se não somente para a formação inicial, mas também para a formação continuada e em serviço.

Entretanto, qual é o perfil do professor da/para educação infantil? O que se deve buscar na formação inicial e em serviço do professor dessa modalidade de ensino?

Silva (2010a, p. 65) aponta que, para desempenhar bem seu trabalho, o professor da/para educação infantil precisa ter saberes que se refiram aos

conteúdos de formação de base (língua materna, matemática, ciências, história e geografia, além de conhecimentos científicos sobre a infância) e à importância da cultura, além de aprender a refletir sobre sua prática, construindo um projeto educativo próprio.

Nessa perspectiva, destacamos uma das visões sobre o conceito de reflexão, trazida por Liberalli (2008), que converge com as discussões e concepções nesta pesquisa debatida, no contexto de formação de professores.

Concepção	Características
Reflexão crítica baseada na pedagogia crítica	Maior autonomia e emancipação dos participantes. Implica em transformação da ação. Segundo Smyth (1992), Freire (1970) e Bartlett (1990), para concretização do processo reflexivo, são necessárias quatro ações: descrever (o que faço), informar (qual a fundamentação teórica para minha ação), confrontar (Como me tornei assim?) e reconstruir (Como posso agir de forma diferente), num entrelaçamento entre prática e teoria.

Tabela 6: Construída com base nos conceitos de reflexão que são utilizadas no contexto de formação de professores, fundamentado em estudos realizados por Habermas (1973) e Manen (1977), apontados por Liberalli (2008).

Schön (2000, p. 73) ressalta a importância de que a formação continuada de um professor em contexto seja realizada num processo de ação-reflexão-ação. Tal contexto consistirá numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção desta. Para o autor, a prática refletida vai possibilitar o desenvolvimento da solução dos problemas, em situações diferentes daquelas propostas pela racionalidade técnica.

No entanto, Giroux (1988) lembra que há uma resistência por parte do professor em assimilar sua prática como formação, devido à racionalidade técnica dominante, que traduz o professor como mero executor de programas pensados por outros “especialistas”. Para o referido autor,

as instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas

de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor. (Ibid., p. 23)

Deste modo, ao longo do tempo, as práticas de formação inicial e continuada de professores vêm sendo realizadas, analisadas e discutidas. Dentre as metodologias de intervenção na formação de professores mais utilizadas, destaca-se, mais recentemente, a reflexão crítico colaborativa, que vem sendo realizada pelos grupos de pesquisa LEFoPI (do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF) e LAEL (do Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP).

3.2. Formação de professores numa perspectiva crítico colaborativa

Formação de professores numa perspectiva crítico colaborativa ou formação crítica em contexto de colaboração refere-se a uma concepção de reflexão crítica, de tomada de consciência, de construção criativa de significados, na qual “os participantes arriscam-se emocional e intelectualmente na exposição, negociação e no desenvolvimento de seus pontos de vista” (LIBERALLI, 2008, p.12). Assim, considerando que os sujeitos são capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos e na sociedade como um todo, propicia-se a participação de todos os integrantes no processo de construção do conhecimento e de questionamento das ações, suas e de outros, possibilitado a transformação do ser humano e, em consequência disso, do profissional.

Passaremos agora, à busca por um diálogo com algumas categorias teóricas que nos auxiliarão na compreensão do alicerce da concepção da formação aqui investigada.

Para Bakhtin e Vigostki, o sujeito é constituído de fora para dentro, pela linguagem e a partir do diálogo e da interação verbal com o outro, sendo a *palavra* o indicador das transformações sociais. Segundo Vigotski (2008), é no discurso e pelo discurso que se elabora o conhecimento. Nesse sentido, os indivíduos se constituem na alteridade, nas relações dialógicas e valorativas com os sujeitos, opiniões e dizeres. Assim, o sujeito se constitui e se

transforma através das interações, das palavras e dos signos. (BAKHTIN, 2009). Para o autor, ouvir e falar são movimentos de uma mesma atividade. Nesta, nossas respostas são contrapalavras às palavras do outro, na troca de signos alheios por signos próprios: assim é construída a compreensão ativa e responsiva. Pois, “ao mesmo tempo em que sou responsável pelo que faço e digo, também faço e digo em resposta a uma série de elementos presentes em minha vida como signos.”: é o que Bakhtin chama de responsabilidade e responsividade (BAKHTIN, 2009, p. 90).

A contrapalavra ocorre na dialogia, ou seja, na atividade do diálogo, da alternância dos sujeitos do discurso. A dialogia pode ocorrer: entre objetos (coisas, fenômenos físicos, químicos, relações lógicas, linguísticas, matemáticas etc.); entre sujeito e objeto; e entre sujeitos – considerando que o sujeito é produtor de linguagem, de enunciados e discursos, e que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém. Nesse processo, é indispensável que emissor e ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística.

Outras categorias importantes para a compreensão desta concepção de formação de professores são: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sentido e significado.

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formulada por Vigotski,

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Desta forma, a ZDP pode ocorrer entre crianças e adultos, crianças e crianças; e adultos e adultos, em que um sujeito mais experiente auxilia o outro na compreensão e ou realização de algo. Isso se dá por meio de uma zona de conflito e tensão – neste caso, entre teoria-prática, numa arena de sentidos e significados. Esta arena permite a participação de todos os envolvidos numa alternância de “mediação”, entre formadores e cursistas, numa cadeia criativa (CC), que “implica parceiros em uma atividade, produzindo significados compartilhados que têm como consequência auxiliar o outro na compreensão teoria e prática de determinada ação” (LIBERALLI, 2004, p. 77).

Sentido e significado, segundo Vigotiski, são dois movimentos indissociáveis.

Sentido é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes, altera o sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (VIGOTISKI, 2008, p.181)

Desse modo, a formação do curso aqui investigado buscou propiciar uma zona de conflito de sentidos e significados que fossem refletidos, produzidos, e negociados entre todos os participantes, cursistas e formadores, na dialogia entre teoria e prática.

A formação crítico colaborativa é marcada pela descrição, contextualização e discussão das teorias que embasam as ações. A formação, nessa perspectiva, é realizada em quatro etapas caracterizadas pelo descrever, informar, confrontar e reconstruir (LIBERALLI, 2008).

Descrever consiste em rever sua própria ação e conhecê-la, no sentido de tomar consciência do que foi feito, do que aconteceu, buscando entender seu cotidiano. Nessa etapa, é preciso atentar para a apresentação do contexto em que se insere o ocorrido, descrevendo por escrito as ações de forma detalhada.

Informar caracteriza-se pela busca de embasamento, conscientemente ou não, das ações por meio do registro da metodologia, da dinâmica e dos procedimentos que dão suporte à ação descrita. Isso é feito tendo em vista que tipo de conhecimento as ações de sala de aula estariam privilegiando.

Confrontar consiste em analisar as visões e ações docentes, resultantes de normas culturais e históricas que foram absorvidas, levando assim ao seu questionamento por meio de pontos de vista sustentados pelo descrever e pelo informar.

Reconstruir visa ao planejamento da construção da transformação da prática, ao imaginar novas formas de fazer e agir. Nesse momento são sugeridas possibilidades de ação – embasadas em explicações fundamentadas

e coerentes com os objetivos traçados previamente – e sua implementação na prática. Busca-se, portanto, nessa etapa, a definição da reconstrução das ações.

É importante destacar que essas quatro etapas que caracterizam a formação de professores na perspectiva crítico colaborativa não necessariamente ocorrem nesta ordem.

3.3. Formação continuada de professores na perspectiva crítico colaborativa e educação *online*

Embora tenham trilhado caminhos diferentes, assim como a formação continuada na perspectiva crítico colaborativa, a educação *online* traz o foco para a educação em rede. Nesta, a interação e a colaboração estão presentes e possibilitam o processo de desenvolvimento, aprendizagem e transformação do sujeito. Ambas consideram o sujeito como um ser sócio-histórico-cultural, compreendendo suas zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial e a possibilidade e a potencialidade de uma mediação partilhada no processo de construção do conhecimento dos sujeitos.

Desvelando a proposta do curso “Docência na Educação Infantil”, realizado por meio da educação *online* numa perspectiva crítico colaborativa, passaremos agora à integração das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir (LIBERALLI, 2008) com descrição, execução, reflexão e depuração (VALENTE, 2005).

Valente (2005), professor e pesquisador da UNICAMP, expoente na área de informática aplicada à educação, assinala que a construção do conhecimento propicia crescimento, mudança, melhora e abrange os aspectos cognitivo, afetivo e emocional.

Bruno (2002) chamava a atenção para o até então denominado ciclo de aprendizagem trazido por Valente – hoje espiral da aprendizagem -, em sua compreensão dos processos que envolvem a produção do conhecimento e, por conseguinte, a aprendizagem. Para Valente (2005), o conhecimento é construído ainda que o sujeito não tenha atingido um “resultado de sucesso”,

uma vez que ele obtém mais dados / informações úteis, que proporcionam mudança de pensamento, de compreensão, de reflexão e de ação, ao formar e transformar o sujeito.

No processo de aprendizagem e produção de conhecimentos propostos pelo autor, ações experienciais são cocriadas pelos sujeitos: 1) descrição: Trata-se de identificar problemas, inquietações. O reconhecimento de questões que o afetam de modo a revelar, para si e para o outro, o problema/situação em si; 2) execução: são as ações/situações que explicitam a existência, ocorrência, a localização do problema; 3) reflexão: Ao localizar, identificar a ocorrência da inquietação, volta-se ao problema para compreendê-lo, profundamente, e buscar/elencar/cocriar possibilidades de intervenção. Organizam-se as possibilidades e decisões; 4) depuração: este termo, que advém da palavra inglesa debugging/debug, compreende a ação do sujeito, de colocar em prática, experimentar, o que foi refletido. Pode-se reorganizar, redimensionar, refazer, ou não (já que esta opção também é uma ação). Estas ações são, para este autor, recursivas e recorrentes, mas não se repetem pois não retornam ao ponto de origem, mas em movimento espiralado se desenvolvem, recriam, cotidianamente, nas ações dos sujeitos em interação com o mundo. A espiral, portanto, ficaria: descrição1-execução1-reflexão1-depuração1-descricao2-execução2-reflexão2-depuração2... e assim, espiralando. (BRUNO, 2015. No prelo.)

Valente lembra que, segundo Piaget

(...) os desequilíbrios não representam senão um papel de desencadeamento, pois que na sua fecundidade se mede pela possibilidade de superá-los – quer dizer, sair deles. É, pois evidente que a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilibração, naturalmente, no sentido não de um retorno a forma anterior de equilíbrio, cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esta equilíbrio provisória chegou, mas de um melhoramento desta forma precedente. Entretanto, sem o desequilíbrio, não teria havido “reequilibração majorante” (designando-se assim a reequilibração com melhoramentos obtidos). (PIAGET, 1976, p. 19, apud VALENTE, 2005, p.70)

Bruno (2015), ao resgatar a Espiral da Aprendizagem para seus estudos, salienta que:

A Espiral de aprendizagem proposta por Valente (2005), embora recorrente, não se repete e não se reproduz da mesma forma. A dinamicidade e potência deste percurso promove, em suas ocorrências múltiplas e plurais, ações rizomáticas, pois os movimentos não são fixos, previsíveis e controláveis. (BRUNO, 2015, s/p)

Liberalli, professora e pesquisadora da PUC/SP, expoente na área da linguagem e formação do professor, conforme destacado no capítulo 3 (“Formação de professores numa perspectiva crítico colaborativa”), sistematiza a formação de professores numa perspectiva crítico colaborativa por meio das ações de: 1) descrever: que compreende o registro da ação em forma de texto (para compartilhamento entre os cursistas); 2) informar: que consiste em buscar princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações; 3) confrontar: que refere-se ao momento em que se reflete, se questiona e busca-se compreender as teorias e princípios que embasam as ações, e a partir daí 4) reconstruir: a ação como resultado das ações de descrever, informar e confrontar. É importante assinalar que esse processo se dá numa cadeia criativa (CC), numa produção de significados compartilhados, numa arena de conflitos de sentidos e significados.

Podemos inferir, portanto, que as ações apontadas por Valente estão integradas com as ações propostas por Liberalli, formando uma linha de ação indicada para a formação de professores numa perspectiva crítico colaborativa por meio da educação *online*. Nessa perspectiva, podemos considerar que, integrando as duas propostas, o sujeito descreve, executa ao informar, reflete ao confrontar e depura ao reconstruir.

Diante do exposto, acredito que a presente pesquisa possa contribuir para a ampliação do debate sobre os temas destacados neste capítulo, considerando a proposta, a realização e a análise de um curso de formação continuada de professores da/para educação infantil numa perspectiva crítico colaborativa por meio da educação *online*, tendo em vista as interações tecidas no fórum de discussão e nos encontros presenciais entre cursistas e formadores.

4. Trajetória da pesquisa: pressupostos teóricos e metodológicos e os “bastidores do curso”

Neste capítulo apresentarei a trajetória da pesquisa. Nela, constam a escolha da metodologia e seus pressupostos teóricos, bem como os bastidores do curso: a trajetória da sua organização, seus objetivos e atores; sua equipe de formadores, sua estrutura curricular, metodologia e processo de avaliação; a organização do AVA, os sujeitos pesquisados e o desenvolvimento (os momentos *online*, os encontros presenciais, a oficina-relâmpago).

Realizar uma pesquisa pressupõe várias escolhas, dentre elas a metodologia, ou seja, a lente com a qual irei investigar a realidade em foco. Dentre as várias possibilidades, optei por realizar uma pesquisa crítico colaborativa ou pesquisa crítica de colaboração. Iniciarei esse percurso com um esclarecimento ao leitor sobre o que é a pesquisa crítico colaborativa e como ela se consolida nas ações que movimentam esta investigação, finalizando com a elucidação do universo da pesquisa e dos bastidores do curso Docência na Educação Infantil.

4.1. Pesquisa Crítico colaborativa (PCCOL)

A palavra método significa “via, caminho”, “certo caminho que permite chegar a um fim” (FERREIRA, 2002, p. 261). Neste caso, o caminho que será seguido considera a investigação como uma relação entre sujeitos, possibilitada pela linguagem que, neste caso, é a linguagem escrita, registrada pelos cursistas e formadores nos fóruns de discussão do curso.

Como lembra Vigotski:

(...) a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, instrumento e o resultado do estudo. (VIGOTSKI, 2007, p. 69)

De fato, não foi tarefa fácil, já que implicou, a partir do objeto, buscar instrumentos e conceitos que auxiliassem a análise das diferentes formas de olhar os dados, seu contexto e processo de produção. O segundo passo foi o de escolher, dentre as metodologias possíveis, a que mais se aproximasse da visão de mundo e de homem do pesquisador, tendo em vista, como destaca Freitas, que

o pesquisador vê o mundo em seu acontecer histórico, em uma dimensão de totalidade sem separar conhecer/agir, ciência/vida, sujeito/objeto, homem/realidade, escolhe como norteador de seu trabalho referenciais teóricos de base sócio histórico cultural capazes de fornecer os meios para se compreender não coisas e fragmentos de coisas, mas a própria condição humana. (FREITAS, 2007, p. 5)

Fazer pesquisa qualitativa baseada no paradigma crítico de investigação consiste não apenas em descrever a realidade, mas também em explicá-la, realizando um movimento de intervenção no real a fim de transformá-lo. Compartilho, assim, da visão de mundo vigotskiana, que compreende o homem como ser social, concebido na e pela interação, uma rede de relações sociais ocorridas por meio da linguagem verbal e não verbal.

Este estudo se baseia na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que está inserida na abordagem qualitativa, baseada no paradigma crítico de investigação e na teoria sócio-histórico-cultural e, assim como a formação crítica reflexiva colaborativa adotada no curso, também vem sendo realizada por alguns pesquisadores dos grupos de pesquisa LEFoPI (UFJF) , LACE, LAEL (PUC/SP) e FORMAR (UFPI). Esse tipo de pesquisa está fundamentada em Marx, Vigotski e Bakhtin, e possui suas raízes na dialética marxista, que defende que “o homem não nasce pronto e nem se forma por si mesmo, mas é um conjunto das relações sociais” (MARX; ENGELS, 2002, p. 26). Igualmente “compreende a realidade como contraditória e em permanente transformação, além de asseverar que a contradição é reconhecida como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (KONDER, 1985, p. 42).

A pesquisa crítica colaborativa, ou pesquisa interventiva crítico colaborativa, ou pesquisa crítica de colaboração (SILVA; SCHAPPER, 2010), é uma "concepção" de pesquisa realizada com os sujeitos e não sobre eles. Nela, o pesquisador também faz parte do processo onde ocorre a reflexão

sobre a prática, tanto do pesquisador quanto dos demais participantes da investigação, com o intuito de reconstruir suas realidades. A perspectiva é pautada na

busca de compreender o movimento dialógico na produção do conhecimento, como elemento para uma práxis revolucionária, que possibilita uma autotransformação do sujeito e uma transformação do seu espaço de ação no/com o mundo. (SCHAPPER, 2010, p. 28)

Nesse contexto, é importante compreender as atividades de pesquisa e de extensão como articulações que permitem a transformação da realidade social dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa (neste caso, cursistas, formadores, pesquisadores e coordenadores).

Para melhor entender a expressão “pesquisa crítica colaborativa”, passaremos à compreensão do sentido que cada uma das palavras adquire neste estudo.

Magalhães (2004) realizou estudos acerca da integração pesquisa, formação e prática pedagógica, por meio de uma metodologia que propõe a (re)construção de significados compartilhados entre pesquisador e professores envolvidos, possibilitando, assim, uma pesquisa interventiva crítica-colaborativa. A autora nos auxilia na compreensão do conceito de colaboração, que possibilita uma aproximação com a categoria de zona de desenvolvimento proximal, concebida por Vigotski, e de linguagem, na perspectiva de Bakhtin.

Colaborar, em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. (MAGALHÃES, 2004, p. 76)

E esclarece ainda que:

O conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, representações e valores. De fato, implica em conflitos, tensões e em questionamentos que propiciam aos integrantes possibilidades de distanciamento, reflexão e consequentemente autocompreensão. (Ibid., p. 66)

Nesse viés, Silva e Schapper (2010) complementam elucidando sobre os verbetes interventiva e crítico.

Interventiva porque o pesquisador intervém, mas também sofre interferência no processo de intervenção. Crítico porque possibilita aos participantes espaços de reflexão e elementos para a (re) construção de seus discursos e ações, baseados no diálogo, nas práticas discursivas, formando uma cadeia na qual um texto traz o outro e estes, entrelaçados, criam outros textos. O verbete crítico refere-se, também à raiz epistemológica do paradigma crítico de pesquisa. E colaborativa porque busca problematizar as ações cotidianas, criando contextos para produção conjunta entre os participantes, procurando negociar os sentidos relacionados ao que chamamos de teoria e prática educativa. (SILVA; SCHAPPER, 2010, p. 64)

Nesse sentido, trabalhar com a perspectiva crítico colaborativa implica em compreender o conhecimento em processo, em partilhar conhecimento, pesquisar *sobre* e, principalmente *com* o outro (SILVA, 2012, p. 83). Assim, a pesquisa é realizada *com* os sujeitos e não *sobre* os sujeitos.

Diante das possibilidades e das limitações típicas de qualquer processo de investigação, a pesquisa crítico colaborativa auxilia no processo de formação dos profissionais (neste caso, de professores da educação infantil e professores pesquisadores que atuaram como formadores) para que reflitam sobre o processo de formação de educadores das escolas de educação infantil, sobre sua prática e sua formação. Nessa perspectiva, a presente investigação trata de uma pesquisa crítico colaborativa, tendo em vista que: a) o pesquisador intervém, mas também sofre interferência no próprio processo de intervenção; b) possibilita aos participantes, cursistas e formadores espaços de reflexão elementos para a (re) construção de seus discursos e ações; c) é colaborativa porque busca problematizar as ações cotidianas, criando contextos para a produção conjunta entre todos os participantes, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1970, p. 66). Assim, todos os participantes da investigação (pesquisadora, cursistas e formadores) são coautores na construção-produção do conhecimento, posicionando-se como aprendizes durante o percurso da pesquisa. Adicionalmente, considere-se que o homem é constituído na e pela atividade, e que ele “transforma a natureza e a si mesmo na atividade num

processo de produção cultural, social e pessoal que tem como elemento constitutivo os significados” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.224). Tais significados permitem a comunicação e a socialização de nossas experiências. Assim, a análise dos dados da presente investigação possibilitará

frisar nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.224)

Portanto, a presente investigação refere-se a uma pesquisa crítico colaborativa centrada na linguagem da reflexão crítica e na colaboração; visa examinar, com senso crítico e sistemático, a própria atividade prática, realizando a investigação *com* e não *sobre* o objeto de pesquisa, tendo em vista o processo e não o resultado, e considerando na trajetória a linguagem, os sentidos, os significados e as mediações.

4. 2. O universo da pesquisa: nos bastidores do curso

O Curso de Extensão aqui analisado, intitulado “**Docência na Educação Infantil**”, foi realizado no período de setembro de 2013 a abril de 2014.

4.2.1. Organização do curso

O curso “Docência na Educação Infantil” é uma parceria entre os grupos de pesquisa LEFoPI e GRUPAR. Tem sua origem: 1) no projeto de extensão que o LEFoPI vem desenvolvendo desde 2008 (de formação continuada com coordenadoras das creches municipais de Juiz de Fora), por meio de encontros presenciais mensais e que vem abordando diferentes temas, de acordo com as demandas apontadas pelas coordenadoras, e; 2) nos estudos e ações sobre aprendizagem em rede que o GRUPAR vem realizando. Assim, inspirado pelos estudos e projetos de extensão desenvolvidos pelos dois grupos de pesquisa, originou-se o curso aqui investigado. Portanto, o curso não existia; na verdade

foram executadas pelo LEFoPI ações bem próximas que inspiraram a realização de uma formação continuada *online*.

A organização dos temas abordados pelo curso aqui investigado teve como base a demanda dos cursistas (coletada por meio de um questionário aplicado)⁶. Inicialmente, o curso seria voltado somente para profissionais que atuassem em uma determinada escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora, e objetivava mapear o público-alvo e conhecer melhor sua demanda. Foi aplicado um questionário (Apêndice 1) aos profissionais que atuavam na referida escola. Os dados coletados no questionário foram tabulados e sistematizados para o planejamento do curso, destacando a ordem e a distribuição dos temas a serem trabalhados, bem como a atribuição dos profissionais que se tornariam responsáveis por cada um deles. Com base no questionário aplicado, foram constatados os seguintes temas de interesse dos professores: histórico e legislação da educação infantil; desenvolvimento infantil; organização do espaço; possibilidades do brincar; planejamento; projetos de trabalho; avaliação; contação de histórias e musicalização.

Os dados processados a partir dos questionários respondidos pelos profissionais da escola permitiram, além do levantamento dos temas a serem explorados em cada módulo do curso, algumas constatações. Nesse contexto, destacamos: a predominância de cursistas mulheres entre 31 e 41 anos, a maioria com mais de dez anos de exercício profissional, graduadas em Pedagogia há mais de dez anos e que trabalham de 31 a 40 horas por semana. Esse questionário antecedeu a realização do curso e portanto, o processo de produção dos dados.

O referido curso tem como base uma abordagem sociointeracionista, desenvolvida por Vygotsky, ao propor uma reflexão da relação homem / mundo mediada por instrumentos que visam estimular o hábito da construção do conhecimento; uma reflexão influenciada pela inter-relação entre indivíduo / indivíduo e indivíduo / mundo. No tocante à estrutura, o curso foi planejado para ocorrer de forma semipresencial (com um encontro presencial mensal, seguido de discussões *online* sobre cada tema-módulo abordado). As

⁶ A organização dos temas a serem trabalhados no curso “Docência na Educação Infantil” foi realizada pelo grupo LEFoPI em reunião com todos os pesquisadores.

discussões *online* foram realizadas via plataforma *Moodle*, por meio do recurso *fórum de discussão*, e foram intermediadas por mim, pesquisadora, e pelo professor responsável pela temática abordada naquele período. Além do fórum, foi utilizado também o recurso *diário*, para acompanhamento e fechamento de cada módulo. Enquanto no fórum a comunicação ocorre entre todos-todos (docentes e discentes), no diário ela ocorre somente entre um aluno e o (s) professor (es), diferenciando a forma e o conteúdo das reflexões tecidas em ambas as ferramentas. No item 4.3, “O desenvolvimento do curso”, serão detalhados os recursos que foram utilizados, incluindo o fórum e o diário.

4.2.2. Objetivo do curso

O curso teve como objetivo propiciar a formação em contexto, ao constituir um grupo com o objetivo de pesquisar, ler, estudar, discutir e relacionar a teoria e a prática educacionais, assim como compartilhar ideias, ações e valores, confrontando-os e redirecionando-os, (re) construindo-os e (res) significando-os na ação, ou seja, na sua prática educativa.

4.2.3. Os atores

Os atores do curso são os cursistas, além da equipe de formadores/ professores e coordenadores do curso.

4.2.3.1. A coordenação do curso

A coordenação do curso, que surgiu da parceria entre dois grupos de pesquisa (o GRUPAR, com sua experiência de formação de professores por meio da educação *online*, e o LEFoPI, com sua experiência de formação de professores da/para educação infantil), foi assumida por suas respectivas coordenações e por mim, pesquisadora.

4.2.3.2. A equipe de formadores

O curso contou com uma equipe de formadores: doutores, doutorandos, mestres e mestrandos em educação, com pesquisas sobre diferentes temas da educação infantil e que atuam tanto na área de educação infantil (como professores, coordenadores, diretores e ou pesquisadores), quanto na educação *online* (como tutores / professores). Os professores responsáveis pelos módulos são também pesquisadores do Grupo de Pesquisa LEFoPI, do qual faço parte, e já desenvolvem uma formação continuada junto às coordenadoras das creches públicas do município de Juiz de Fora desde 2008. Além disso, realizaram também em 2011 oficinas e Cursos de Extensão com temas ligados à formação de professores da/para educação infantil.

4.2.3.3. Os cursistas

Os cursistas são profissionais que atuam na educação infantil (professores, coordenadores e diretores), tanto de escolas públicas, quanto particulares.

Inicialmente, o curso seria oferecido a professores da escola pública municipal da cidade de Juiz de Fora em que trabalho. No entanto, alguns profissionais de escolas, tanto públicas quanto particulares, manifestaram grande interesse em participar. Tendo em vista que a escola contemplada contava com vinte e cinco profissionais de educação infantil, dos quais apenas vinte confirmaram sua inscrição no curso, consideramos (eu e as coordenadoras do Curso de Extensão) viável e enriquecedora a abertura de cinco vagas para escolas particulares e públicas. Portanto, o curso foi iniciado com vinte e cinco cursistas, sendo vinte de uma escola pública, dois de outra escola pública, uma recreadora de uma creche pública e duas professoras de escolas particulares da cidade de Juiz de Fora.

4.2.4. A estrutura curricular e o material do curso

A estrutura do curso foi delineada pelo LEFoPI em junho de 2013, tendo como base os dados coletados por meio do questionário (elaborado e aplicado pelo GRUPAR); as atividades, desenvolvidas presencialmente pelo LEFoPI,

com graduandos de Pedagogia, em 2011; e a formação continuada realizada com coordenadoras das creches públicas municipais, entre 2008 e 2013.

O GRUPAR orientou os formadores no desenvolvimento do *design* pedagógico do curso (necessidade da utilização das múltiplas linguagens por meio da disponibilização do conteúdo a ser discutido por diferentes recursos, dentre outros aspectos).

O conteúdo programático do curso foi distribuído em cinco módulos:

Módulo 1 - Desenvolvimento Infantil (crianças de 3 a 7 anos)

Módulo 2 - Organização do espaço

Módulo 3 - Possibilidades do brincar

Módulo 4 - Planejamento

Módulo 5 - Avaliação

4.2.5. A inscrição no curso

Para se inscrever no curso foram solicitados os seguintes pré-requisitos: a) estar inserido em atividades relacionadas à educação infantil (professores, coordenadores, diretores da escola); b) possuir e-mail ativo; c) ter acesso à internet banda larga; d) ter disponibilidade de cinco horas semanais para a realização das atividades e para a participação nos encontros presenciais que ocorreriam mensalmente, sendo um a cada módulo, no decorrer do curso.

4.2.6. O processo de avaliação

A avaliação foi realizada ao longo de todas as atividades individuais e coletivas, *online* e presenciais. Sua carga horária foi de cinco horas semanais, com um momento presencial por módulo. Cada módulo teve duração de quatro semanas, aproximadamente. Para receber a certificação, o cursista deveria ter uma participação mínima de setenta e cinco por cento nas atividades presenciais e *online*.

4.3. O desenvolvimento do curso

O AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) escolhido para a realização do curso foi a Plataforma *Moodle*, tendo em vista ser um ambiente virtual de aprendizagem utilizado tanto pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, quanto pela Universidade Federal de Juiz de Fora, além de outras universidades federais brasileiras.

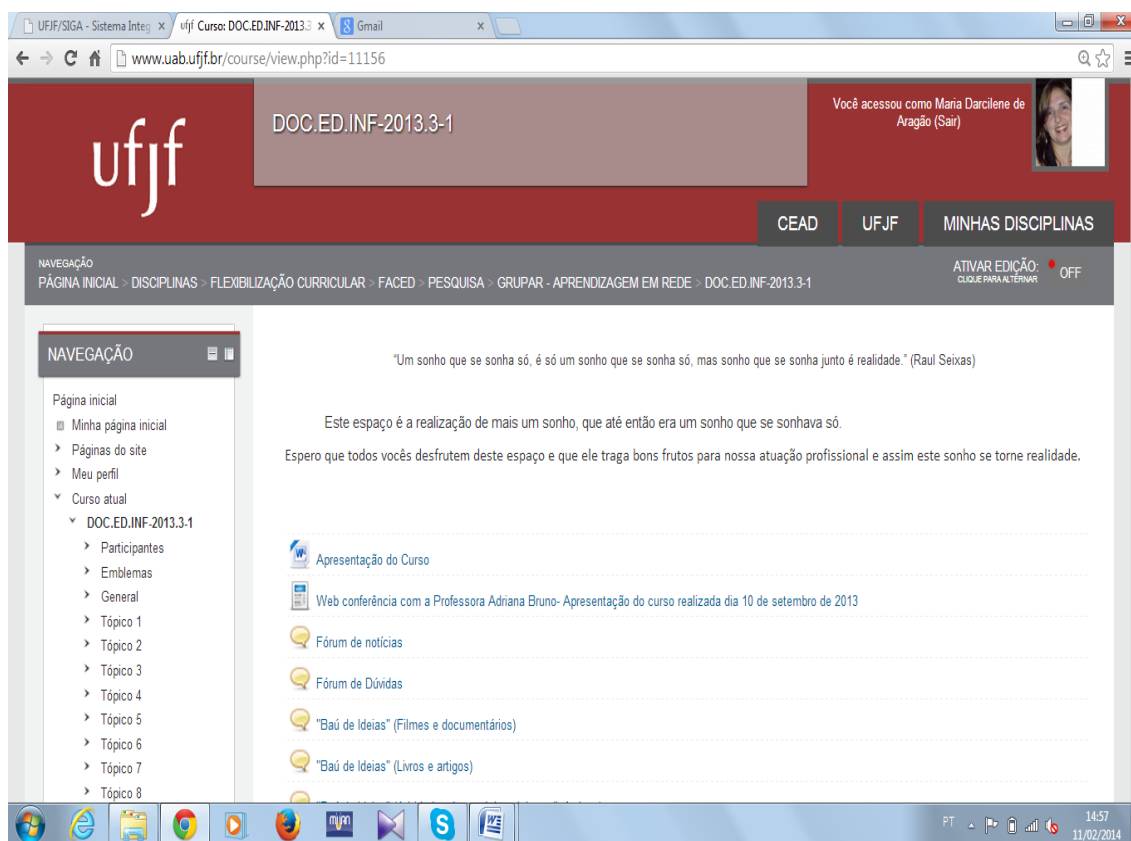


Figura 1: Imagem parcial da página inicial do curso Docência na Educação Infantil.

Em todos os módulos do curso foram realizadas discussões nos fóruns e nos encontros presenciais, bem como registros no diário, visando propiciar aos cursistas um processo crítico reflexivo, conforme proposto na metodologia do curso. Para tanto, foi solicitado que os cursistas buscassem: 1) descrever o que fizeram; 2) informar o que isso significava; 3) confrontar como chegaram a essa postura enquanto docentes da educação infantil e; 4) reconstruir sua prática, ao dizer como poderiam fazer as coisas de forma diferente.

Foram realizadas avaliações semanais, por meio de conversas presenciais, telefonemas e emails, pelos professores responsáveis por cada

módulo e por mim, tutora e pesquisadora, com o objetivo de avaliar o andamento do curso e de reorganizar e reformular, quando necessário, alguns de seus aspectos. Para tanto, foram analisadas: a) as atividades realizadas e as programadas; b) as dificuldades encontradas, suas origens e soluções, tendo sempre como foco o objetivo do curso.

A distribuição da carga horária do curso e de seus módulos corresponde ao critério de adequação do tempo utilizado para a realização de cada atividade, bem como do tempo disponível para a realização do curso por parte dos cursistas.

Durante o curso foram disponibilizados diferentes atividades, a saber:

1) Diário: é um editor de texto de uso individual que permite ao cursista fazer anotações e ao formador ter acesso às anotações dos diários dos cursistas e tecer comentários a respeito. Cada cursista tem acesso somente ao seu diário e somente os formadores têm acesso ao diário de todos os cursistas. Neste recurso, os cursistas registraram suas reflexões sobre as diferentes temáticas e enviaram, ao final de cada módulo, a tarefa final. Ela consistia em retomar a tarefa inicial (descrever e informar) e, a partir dela, após as discussões tecidas nos fóruns, registrar o que pensavam sobre a temática e como isso transformou sua prática (confrontar e reconstruir).

2) Email: correio eletrônico que permite o contato individual entre cursistas-cursistas, cursistas-formadores e formadores-formadores. Foi muito utilizado no decorrer do curso, principalmente para contato entre formadores e cursistas, auxiliando na compreensão da organização das atividades a serem realizadas e na motivação para a sua realização.

3) Estudos de caso: possibilitaram aos cursistas confrontarem a teoria com a prática, ao analisarem relatos de casos “reais”. Questões disparadoras eram apresentadas após a leitura do caso, incitando o debate e a reflexão, algumas vezes em fóruns e outras no diário. Os estudos de caso foram disponibilizados de diferentes formas, tais como: filmes, vídeos de curta duração, pequenos textos, maquetes construídas pelos próprios cursistas e imagens.

4) Fóruns de discussão: visam favorecer a interação aluno-aluno e aluno-formador, tão necessária em um AVA. Igualmente propiciam aos

cursistas uma troca de mensagens, experiências, vivências, problemas que enfrentam e soluções que encontram, dúvidas e incertezas, questionamentos, relatos, construção de novas concepções e visualização de novas possibilidades, na construção coletiva de significados e de novos saberes. Cada módulo contou com dois, três ou quatro fóruns em que foram tecidas discussões sobre as diferentes temáticas.

5) Fóruns de dúvidas: local onde foram postadas as dúvidas dos cursistas em relação ao manuseio da plataforma, como acesso aos recursos disponibilizados, acesso e envio de mensagem, inserção de imagem no diário, dentre outras.

6) Fóruns de notícias: destinado à postagem de informações sobre o andamento do curso, os encontros presenciais e as oficinas-relâmpagos.

7) Imagens: proporcionam a ampliação de conhecimentos e a construção da aprendizagem por meio da percepção visual.



Figura 2: Esta imagem foi utilizada na abertura do Módulo 1. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dTzZ-womdL8>. Acessado em setembro de 2013.

8) Leitura e estudo de textos em PDF e slides: propiciam a ampliação de conhecimentos e a construção da aprendizagem através da percepção “verbal” da palavra escrita.

9) Link “Baú de ideias”: três fóruns destinados ao registro de sugestões de: a) filmes e documentários; b) livros e artigos; c) atividades, como jogos, brincadeiras e dinâmicas.

10) Link “Participantes”: permite que cada cursista veja os demais participantes do curso, inclusive a equipe de formadores. Também permite o envio de email individual para um ou mais cursista (s) e ou formador (es).

11) Perfil: cada participante (cursistas e professores) construiu e disponibilizou informações pessoais que podem ser consultadas por todos, como sua formação, área de atuação profissional, o que gosta de fazer etc.

12) Produções de textos, poemas e maquetes individuais e em grupo: propiciam a compreensão, análise e síntese de um determinado tema, assim como a possibilidade de registrar as reflexões acerca dos questionamentos norteadores da metodologia proposta no curso (descrever, informar, confrontar e reconstruir). Durante o curso foram produzidos alguns textos, um poema e uma maquete.



Figura 3: Maquetes construídas pelos cursistas no encontro presencial no início do Módulo 2 - Organização do espaço na educação infantil



Figura 4



Figura 5



Figura 6

(Figuras 3, 4, 5 e 6: Maquetes construídas pelos cursistas no encontro presencial no início do Módulo 2 - Organização do espaço na educação infantil)

13) Sumário: texto que inicia cada momento, que organiza o trabalho a ser desenvolvido e em desenvolvimento, redigido em linguagem clara e objetiva. É um dos espaços onde o cursista mais sente a presença do formador, conforme pode se ver em seguida, no sumário do Momento I.

Prezadas

O nosso diálogo continua... Foi um prazer conhecê-las... A proposta do curso está alicerçada na perspectiva crítica-reflexiva, que implica conflitos, tensões e questionamentos, propiciando aos integrantes do processo possibilidade de distanciamento, reflexão e, conseqüente, autocompreensão. Então vamos lá...

MOMENTO I

O nosso primeiro momento contempla as seguintes atividades:

1. **Construir o seu perfil na plataforma e colocar a foto** (se precisarem de auxílio é só agendar pelo email mdarcilene@gmail.com);

2. **Escolher uma imagem que traduza a sua infância e colocá-la no Diário** (se precisarem de auxílio é só agendar pelo email mdarcilene@gmail.com);

3. **Escrever no Diário suas primeiras palavras sobre a infância** (atividade do Encontro Presencial)

4. **Assistir ao documentário: Bebês** (disponibilizado em DVD para cada cursista);

5. **Participar do Fórum - Conversas sobre o Documentário**

Inspirem-se nas palavras de Drummond:

<http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/infancia/>

e nas imagens de Ivan Cruz:

<https://www.youtube.com/watch?v=dTzZ-womdL8>

14) Vídeos: proporcionam a ampliação de conhecimentos e a construção da aprendizagem através da percepção visual e “verbal” da palavra falada. Os vídeos, neste caso, foram disponibilizados para motivar a discussão sobre uma ou mais temáticas, como por exemplo: o documentário “Bebês”, que iniciou a reflexão e discussão sobre o desenvolvimento infantil, além de outros utilizados, como o curta “Um ambiente para a infância”

15) Webconferência: foi utilizada para apresentação do curso pela coordenadora.

4.3.1. Os momentos *online*

Cada módulo foi dividido em quatro momentos *online*, sendo três momentos iniciais, com discussões no fórum, baseadas em textos, vídeos e experiência profissional de cada participante; e o último momento de cada módulo, reservado para a realização de uma tarefa final que foi registrada no diário.

4.3.2. Os momentos presenciais

Foi realizado um encontro presencial por mês, com duração de três horas (das 18h às 21h), dividido em dois momentos. Num primeiro momento, era realizado o fechamento de um módulo e, num segundo momento, o início do módulo seguinte. Os encontros contaram com algumas atividades “práticas” e com uma diversidade de recursos (imagens, poemas, slides, dinâmicas, músicas e atividades individuais e em grupo).

Os momentos presenciais também foram registrados com gravação de áudio e vídeo para posterior transcrição, além de nota de campo.

4.3.3. Oficina

Foi realizada uma oficina no início do Módulo 1, com o propósito de propiciar o conhecimento da plataforma *Moodle* e seu manuseio pelo cursista (construção do perfil na plataforma, inclusão de foto no perfil, escrita e inserção de imagem no diário, participação de discussão no fórum e inclusão imagens e documentos no fórum).

4.4. Organizando os dados para análise

Foi preciso organizar os dados para a análise e escolher quais deles seriam analisados. Num primeiro momento, foram transcritos os encontros presenciais e as entrevistas com cursistas e formadores (Apêndices 8 e 9), e realizado o *backup* e a organização das discussões tecidas nos fóruns dos cinco módulos.

Num segundo momento, foi realizado um levantamento da efetiva participação dos cursistas nos encontros presenciais e fóruns, e escolhidos quais documentos seriam analisados (tendo em vista os inúmeros dados coletados durante o planejamento, execução e avaliação do curso). Optou-se, portanto, por analisar os módulos 1, 3 e 4, por se tratarem do início, meio e fim do curso. Fechando ainda mais o foco da investigação, foi escolhido um fórum de cada um dos três módulos (1, 3 e 4) para ser analisado. Por último, e visando complementar a investigação, foram realizadas também entrevistas com seis formadores e sete cursistas.

Para nortear o leitor na compreensão dos dados, foi criado o índice abaixo e, em seguida, passou-se à análise dos mesmos.

C – cursista
F – Formador
1, 2, 3... 14 – código do nome do formador ou cursista
F1 – Fórum 1
F2 – Fórum 2
F3 – Fórum 3
F4 – Fórum 4
M1 – Módulo 1
M2 – Módulo 2
M3 – Módulo 3
M4 – Módulo 4
M5 – Módulo 5
EP1 – Encontro Presencial 1
EP2 - Encontro Presencial 2
EP3 – Encontro Presencial 3
EP4 – Encontro Presencial 4
EP5 – Encontro Presencial 5
EP6 – Encontro Presencial 6
EP7 – Encontro Presencial 7
EF - Entrevista com os formadores
EC – Entrevista com os cursistas

4.4.1. Os encontros presenciais

O **primeiro encontro** do curso foi realizado no dia 18 de setembro de 2013. Neste encontro teve início o **Módulo 1 - Desenvolvimento Infantil**.

Inicialmente vinte cinco cursistas se inscreveram para o curso. No primeiro encontro presencial, dezoito cursistas estiveram presentes. Destes, dezesseis concluíram o primeiro módulo. Segue tabela com a síntese quantitativa da participação dos cursistas no encontro presencial e nos fóruns.

Módulo Fórum	Encontro Presencial	Fórum Total de postagens	Postagens cursistas	Postagens formadores	Concluíram o Módulo
M1 F1	18 presentes	43	30	13	16
M1 F2		14	9	5	
M1 F3		16	12	4	

Tabela 7: Módulo 1 - Curso Docência na Educação Infantil

O **segundo encontro** do curso foi realizado no dia 17 de outubro de 2013. No segundo encontro presencial, doze cursistas estiveram presentes e três justificaram ausência. Neste encontro, foi realizado o encerramento do Módulo 1 e a abertura do **Módulo 2 – Organização do Espaço na Educação Infantil**. Treze cursistas concluíram o segundo módulo. Segue tabela com a síntese quantitativa da participação dos cursistas no encontro presencial e nos fóruns.

Módulo Fórum	Encontro Presencial	Fórum Total de postagens	Postagens cursistas	Postagens formadores	Concluíram o Módulo
M2 F1	12 presentes	48	20	28	13
M2 F2		23	15	8	
M2 F3		21	17	4	

Tabela 8: Módulo 2 - Curso Docência na Educação Infantil

O **terceiro encontro** do curso foi realizado no dia 25 de novembro de 2013. No terceiro encontro presencial, oito cursistas estiveram presentes e dois justificaram ausência. Neste encontro, foi realizado o encerramento do Módulo 2 e a abertura do **Módulo 3 – O brincar na Educação Infantil**. Oito cursistas concluíram o terceiro módulo. Segue tabela com a síntese quantitativa da participação dos cursistas no encontro presencial e nos fóruns.

Módulo Fórum	Encontro Presencial	Fórum Total de postagens	Postagens cursistas	Postagens formadores	Concluíram o Módulo
M3 F1	8 presentes	18	11	7	8
M3 F2		10	8	2	
M3 F3	Neste módulo houve apenas dois fóruns de discussão.				

Tabela 9: Módulo 3 - Curso Docência na Educação Infantil

O **quarto encontro** do curso foi realizado no dia 18 de dezembro de 2013. No quarto encontro presencial, oito cursistas estiveram presentes e dois justificaram ausência. Neste encontro, foi realizado o encerramento do Módulo 3 e uma confraternização. O Módulo 4 foi iniciado em 20 de março de 2014, em virtude das férias da escola e da universidade.

O **quinto encontro** do curso foi realizado no dia 20 de março de 2014. No quinto encontro presencial, 9 cursistas estiveram presentes e dois justificaram ausência. Neste encontro, foi iniciado o **Módulo 4 – Planejamento na Educação Infantil**. Segue tabela com a síntese quantitativa da participação dos cursistas no encontro presencial e nos fóruns.

Módulo Fórum	Encontro Presencial	Fórum Total de postagens	Postagens cursistas	Postagens formadores	Concluíram o Módulo
M4 F1	9 presentes	29	16	13	9
M4 F2		33	15	18	
M4 F3	neste módulo houve apenas dois fóruns de discussão				

Tabela 10: Módulo 4 - Curso Docência na Educação Infantil

O **sexto encontro** do curso foi realizado no dia 29 de abril de 2014. No sexto encontro presencial, seis cursistas estiveram presentes e três justificaram ausência. Neste encontro, foi realizado o encerramento do Módulo 4 e a abertura do **Módulo 5 – Avaliação na Educação Infantil**. Sete cursistas concluíram o quinto módulo. Segue tabela com a síntese quantitativa da participação dos cursistas no encontro presencial e nos fóruns.

Módulo Fórum	Encontro Presencial	Fórum Total de postagens	Postagens cursistas	Postagens formadores	Concluíram o Módulo
M5 F1	6 presentes	14	9	5	7
M5 F2		18	13	5	
M5 F3	neste módulo houve apenas dois fóruns de discussão.				

Tabela 11: Módulo 5 - Curso Docência na Educação Infantil

O **sétimo encontro** do curso foi realizado no dia 04 de junho de 2014. No sétimo encontro presencial, seis cursistas estiveram presentes e dois justificaram ausência. Neste encontro, foi realizado o encerramento do Módulo 5 e uma avaliação do curso.

Podemos perceber, portanto, uma diminuição gradativa da participação dos cursistas, tanto nos encontros presenciais quanto nas postagens nos fóruns.

4.4.2. Processo de organização dos dados

Como foco da questão norteadora desta investigação, fez-se necessário elencar as características da Educação *online* e da formação de professores na perspectiva crítico colaborativa. A partir desse movimento, foram produzidas as características que integram as duas vertentes e que iriam nortear a produção de dados, bem como os espaços, recursos e meios a serem investigados: três fóruns (módulos 1, 3 e 4 – um fórum de cada módulo F1 do M1, F2 do M3 e F1 do M4), os encontros presenciais dos módulos 1, 3 e 4 e a realização de entrevistas coletivas com seis formadores e sete cursistas. Os três módulos analisados representam o início, o meio e o fim do curso.

No AVA do curso, foram disponibilizados dois recursos que propiciam a interação: o fórum e o diário. No entanto, considerando que no fórum a interação pode ocorrer entre todos-todos e no diário somente entre cursista-formador, optei por analisar o fórum.

Foi feito um cotejamento entre as vertentes “Educação *online*” e “Perspectiva crítico colaborativa”, de modo a buscar convergências e divergências na prática, ao longo do curso. Considerando que tais conceitos são fulcrais para a presente investigação, explicitar tais características torna-se

um caminho potente, tanto para as análises e interpretações por mim produzidas, quanto para a compreensão dos leitores. Cabe ressaltar que tais características são fruto também de minha compreensão / interpretação, de minhas leituras e aproximações e principalmente, imersões no campo.

Vamos às características construídas:

Características	Educação <i>online</i>	Formação de professores na perspectiva crítica colaborativa	Convergências entre educação online e PCCOL
Educação em rede	X		
Aprendizagem colaborativa	X	X	X
Interatividade	X	X	X
Conectividade	X	X	X
Hibridismo	X		
Mediação Partilhada	X		
Ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir		X	X

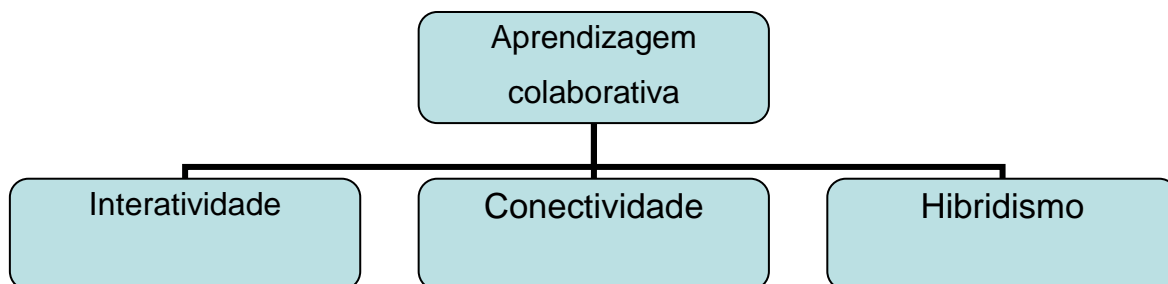
Tabela 12: Características da educação *online*, da PCCOL e convergências.

Segundo Laville e Dionne (1999), a análise dos dados pode ser realizada de três maneiras diferentes: a) Modelo Aberto: as categorias tomam forma no curso da análise; b) Modelo Fechado: as categorias são definidas a partir de um referencial teórico e; c) Modelo Misto: as categorias definidas podem ser revistas (inseridas, abolidas, alteradas e ou aprimoradas) em função da análise de seus elementos significativos.

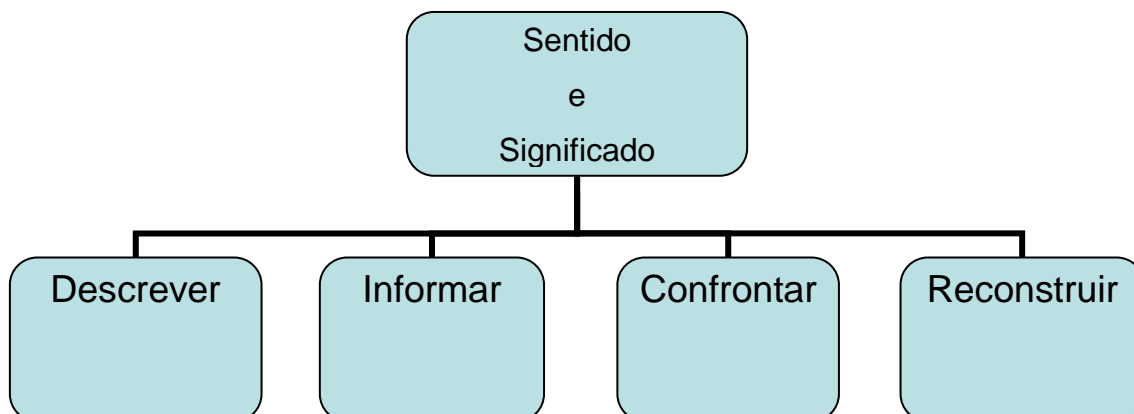
Assim, optou-se pelo modelo misto, por considerarmos a necessidade de analisarmos os temas e subtemas *a priori* originados do levantamento das convergências e divergências entre educação *online* e perspectiva crítico colaborativa. Não ignoramos que, no decorrer da análise, esses temas poderiam ser revistos, ao nos depararmos com elementos significativos e ou percebermos a ausência de temas determinados inicialmente. Portanto, analisaremos os dados com foco nos temas e subtemas explicitados a seguir, que foram construídos a partir do levantamento dos pressupostos da educação *online* e das perspectivas da formação crítico colaborativa de professores,

temas estes que foram revistos no decorrer da análise e interpretação dos dados.

Tema 1:



Tema 2:



O olhar aqui registrado revela a percepção da pesquisadora, do meu olhar (que é diferente de outros tantos olhares) e lugar exotópico⁷. Trata-se de um olhar que busca compreender o processo e não somente o produto; que acredita que o indivíduo se constitui e se transforma enquanto pessoa e profissional, *no* e *pelo* discurso, na interação com o outro (BAKHTIN, 2009).

No movimento de realização do curso e da investigação, o pesquisador, inevitavelmente, gera intervenções no campo de pesquisa. Assim, a

⁷ Exotopia é “o excedente de visão. [...] A possibilidade de se situar fora do outro. É o olhar de fora: ...”(BAKHTIN, 2009, p. 44)

investigação aqui proposta busca pesquisar *com* e não *sobre* os sujeitos e o curso.

A população da pesquisa

A população da pesquisa, conforme citado, é constituída por catorze cursistas e seis formadores.

Perfil dos sujeitos da pesquisa

Nesta seção serão apresentados os perfis dos sujeitos da pesquisa: cursistas e formadores.

Nome	Formação	Tempo de serviço na educação	Jornada de Trabalho
C1	Graduação completa	6 a 10anos	20h
C2	Especialização completa	11 a 20 anos	40h
C3	Especialização completa	11 a 20 anos	40h
C4	Especialização completa	Mais de 25 anos	40h
C5	Graduação completa	1 a 5 anos	40h
C6	Especialização completa	11 a 20 anos	40h
C7	Especialização completa	6 a 10anos	20h
C8	Especialização completa	21 a 30 anos	40h
C9	Graduação completa	1 a 5 anos	40h
C10	Especialização completa	11 a 20 anos	20h
C11	Doutorado incompleto	21 a 30 anos	20h
C12	Especialização completa	1 a 5 anos	20h
C13	Especialização completa	21 a 30 anos	40h
F1	Doutorado Completo	11 a 20 anos	40h
F2	Doutorado Completo	11 a 20 anos	40h
F3	Doutorado incompleto	11 a 20 anos	40h
F4	Doutorado incompleto	1 a 5 anos	40h
F5	Mestrado completo	11 a 20 anos	40h
F6	Mestrado completo	11 a 20 anos	40h
F7	Mestrado incompleto	11 a 20 anos	40h

Tabela 13: Perfil dos sujeitos da pesquisa: cursistas e formadores.

O levantamento e análise dos dados apresentados na tabela 13 apresentam vários aspetos relevantes, tais como: a) O tempo de serviço revela

a predominância de profissionais (cursistas e formadores) com mais de dez anos de trabalho docente, portanto uma larga experiência profissional. Isso demonstra a possibilidade da constituição de um grupo com grandes contribuições para compartilhar ideias e ações, pesquisar, ler, estudar, discutir e relacionar teoria e prática educacionais; b) A escolaridade máxima concluída, que reforça a possibilidade de constituição de um grupo heterogêneo, com larga experiência profissional e diferentes níveis de formação; c) A jornada de trabalho de mais da metade dos cursistas e dos formadores (de trinta e uma a quarenta horas semanais) demonstra a escassez de disponibilidade de tempo dos profissionais para realização de uma formação continuada presencial. Desse modo, os dados confirmam a possibilidade de realização de um curso de formação continuada semipresencial, na perspectiva crítico colaborativa por meio da educação *online*, por considerar a necessidade de flexibilidade de tempo e espaço, a possibilidade de um grupo colaborativo com muitas experiências e ideais para serem compartilhados e com potencial para construção coletiva do conhecimento.

5. Análise e interpretação dos dados

Considerando que o *lócus* aqui investigado trata-se de uma formação continuada de professores, pensada/gestada pela pesquisadora em meio à perspectiva crítico colaborativa e à educação *online*, é imprescindível que na análise e interpretação dos dados se busque compreender em que medida o curso desenvolvido atende aos pressupostos de tais perspectivas, e quais elementos evidenciam tais aspectos.

Educação *online* não é apenas uma modalidade da educação, mas uma concepção de educação, que pode ocorrer tanto em cursos totalmente virtuais, quanto semipresenciais. Ela igualmente compreende uma educação em rede que pressupõe colaboração, interatividade, mediação, conectividade e hibridismo. Todo esse processo abarca a aprendizagem colaborativa que, segundo Borba (2006), ocorre quando

membros de um grupo colaborativo assumem papéis de protagonistas ao se tornarem atores que produzem conhecimento, que aprendem e também ensinam. Não se limitando a meros fornecedores e receptores de informações e materiais. São diferentes vozes, posicionamentos e experiências compartilhadas que podem contribuir para a melhoria da prática docente. (BORBA, 2006, p.31)

A perspectiva crítico colaborativa, por sua vez, compreende uma formação realizada por meio de uma zona de conflitos de sentidos e significados que são refletidos, produzidos e negociados entre todos os participantes, cursistas e formadores. Esta formação compreende a dialogia entre teoria e prática e é caracterizada pelas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir (LIBERALLI, 2008).

Diante do exposto, a presente investigação produziu sua análise e interpretação a partir dos temas e subtemas “aprendizagem colaborativa” (interatividade, mediação, conectividade e hibridismo como desdobramentos da aprendizagem colaborativa e pressupostos da educação *online*) e “sentido e significado” (as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, como ações que possibilitam o conflito, negociação e reconstrução de sentidos e significados) para responder à questão de pesquisa proposta: “que

possibilidades a Educação *online*, numa perspectiva crítica em contexto de colaboração no curso Docência na Educação Infantil oferece para a formação continuada dos professores desta área?”

5.1. Aprendizagem colaborativa

Educação *online* significa também educação em rede, rede de colaboração; compreende aprendizagem colaborativa e construção do conhecimento de forma coletiva. Nesta abordagem, formadores e cursistas se tornam atores que aprendem e também ensinam por meio do compartilhamento de ideias, de reflexões, de posicionamentos e de experiências, interativamente, numa relação todos-todos. Nessa direção, buscou-se pistas que indicassem as características específicas dos pressupostos da Educação *online*, tendo como temática a aprendizagem colaborativa e seus desdobramentos: interatividade, mediação, conectividade e hibridismo.

Postado por C9 no F1 do M1- quarta, 25 setembro 2013, 18:42

Bom, eu achei muito interessante o documentário, me emocionei e ri em alguns momentos. Quando vcs disseram que “existem vários tipos de infância” foi a partir deste documentário que pude entender esta fala... Conversando com algumas professoras sobre os bebês...Mas pensem... Bom, depois volto a escrever, quero assistir o documentário novamente, assim nenhum detalhe passará despercebido! Beijinhos meninas... estou adorando escrever!

Postado por C 8 no F1 do M1- quarta, 25 setembro 2013, 19:45

Olá colegas!

Assim como vocês, pude perceber bebês em diferentes contextos e culturas... Acredito que conhecer como as crianças se desenvolvem é importante para buscarmos estratégias mais significativas de intervenção, respeitando é claro a cultura de cada um.

Postado por C10 no F1 do M1 - quarta, 25 setembro 2013, 23:38

Além do documentário nos mostrar as especificidades culturais, uma das coisas que mais me fascinou, foi a ação dos pequenos na descoberta do mundo...O vídeo nos direciona um olhar sobre como os pequenos... Uma outra questão é em relação aos

espaços. Os espaços vivenciados foram importantes na vida dos pequenos e contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento de cada um.

C8, C9 e C10 assinalam a contribuição do recurso documentário, aliado à fala dos colegas no seu processo de construção do conhecimento sobre “os vários tipos de infância”. Isso evidencia a potência da integração de recursos, estratégias e ideias no processo de aprendizagem colaborativa. C10 faz ainda uma conexão do tema “infâncias” com “espaço”, ambiente em que vive cada criança.

C8 relata que percebeu no documentário “Bebês” os diferentes contextos e culturas e as diferenças e semelhanças no desenvolvimento das crianças, assim como suas colegas já haviam relatado no fórum. Pontua a influência do vídeo e do relato das colegas; sua compreensão de que conhecer como as crianças se desenvolvem é importante para ela, enquanto profissional da educação, para buscar estratégias mais significativas de intervenção junto aos seus alunos. Desta forma, C8 registra sua opinião e compreensão e participa da construção coletiva do conhecimento, que se dá por meio da interatividade.

Por meio das falas de C8, C9 e C10, é possível perceber: 1) a presença e a importância da interatividade entre cursista e formador na construção coletiva do conhecimento; 2) a conectividade na interligação entre o vídeo, o diálogo com os colegas e a repercussão da reflexão (oriunda dessa conectividade) na prática docente (conhecimento do aluno e de estratégias mais significativas de mediação em sala de aula).

Postado por F7 no F1 do M4 - segunda, 31 março 2014, 11:49

C9, C5, C1 teceram e registraram importantes reflexões com base no texto "Mas o que é projetar?" Aguardamos os demais colegas... compartilhando e trocando ideias, informações, aprendizados, vivências e ações. C5 disse que realizou um projeto ... Para ilustração e reflexão sobre a prática, você (C5), poderia registrar em nosso fórum, mais detalhadamente, como foi desenvolvido esse projeto?...

Neste excerto, podemos constatar a aprendizagem colaborativa sendo construída por meio da interatividade e a importância da mediação do formador, ao retomar as reflexões feitas pelos colegas e incentivá-los a prosseguir com essa dinâmica. Vemos também a solicitação feita a um cursista

para que compartilhasse com os colegas sua experiência docente sobre a temática em questão.

Postado por C7 no F1 do M4 - segunda, 31 março 2014, 21:24

Oi F4,

Vejo que a discussão está animada. O texto "Mas o que é projetar?", reforça conceitos, cita modelos de projetos... Destaca também... Concordo com a colega C3, quando ela diz que precisamos conhecer os alunos, acredito também que precisamos fazer uma triagem da turma para conhecermos suas necessidades e interesses antes de desenvolvermos qualquer projeto.

C7, ao salientar a contribuição do texto “Mas o que é projetar?” e a resposta da companheira de curso, demonstra a potência da aprendizagem colaborativa, que ocorre por meio da interatividade – neste caso, entre cursista e recurso (texto) e entre os cursistas C3 e C7.

Postado por F1 no F1 do M1 - sexta, 27 setembro 2013, 20:30

Meninas,

A conversa está ficando bem animada!! Gostei muito das colocações de vocês sobre a questão da brincadeira; da presença/ausência dos adultos no desenvolvimento das crianças; da relação com as ideias das múltiplas infâncias, enfim, da coragem em se exporem aqui!
Confesso que ao ver o documentário pela primeira vez tive reações diversas e parecidas com as de vocês...

F1 destaca a importância da participação dos cursistas no diálogo no fórum e relata que teve reações parecidas com as deles, ao assistir ao documentário “Bebês”. Coloca-se, assim, na posição também de aprendiz. Ressalta as principais reflexões postadas pelo grupo até aquele momento, incentivando e parabenizando a participação, a troca de ideias e reflexões. Percebe-se, portanto, o papel da interatividade, que possibilita a escuta da fala dos sujeitos, numa relação de parceria entre cursista e formador.

Postado por F1 no F1 do M1 - sexta, 27 setembro 2013, 20:45

Oi C1 e meninas!

Sim, vc tem toda razão!...

F1 inicia o diálogo cumprimentando C1 e as meninas, sendo cortês, atenciosa e atenta à trajetória que o fórum vem construindo. Concorda com C1 e reforça sua fala, exemplificando com a realidade da sala de aula, e

influenciando, assim, a sua compreensão e a das colegas na ligação da teoria com a prática. A interatividade promove aqui a construção coletiva do conhecimento e a ligação entre teoria e prática. Esta e outras falas evidenciam que as mediações promovidas pelos formadores implicam em buscar a interatividade e a colaboração. A abertura para o diálogo, em movimentos de alteridade, indica que a aprendizagem proposta no curso focaliza um tipo de mediação aberta, que fomenta nos cursistas a participação interativa de todos.

Postado por F4 no F1 do M4 - sexta, 28 março 2014, 18:20

C9, C3 e demais colegas, muito boa noite! Ótimas contribuições! Como vocês afirmam, de fato, o trabalho com projetos... Agora, reconhecendo a importância de se considerar os saberes prévios das crianças, quando um projeto não é proposto, diretamente por elas, o que podemos fazer para que não haja imposição? É possível propor sem impor? Mais uma questão diz respeito aos espaços e aos tempos que cada projeto envolve. A colega falou a respeito do interesse da turma, um fator indispensável. Contudo, no momento do planejamento inicial de um projeto, como isso deve ser considerado?...

Postado por F7 no F1 do M4 - quarta, 2 abril 2014, 13:46

C7, de fato, é importantíssimo...Como C2 destacou, para iniciar o trabalho com projetos um bom começo é a decisão do grupo de realizar alguns projetos que são desenvolvidos pela escola toda. E depois, com o amadurecimento, a compreensão da proposta do trabalho com projetos partir para a escolha de um tema por turma...Complementando, o que C2 ressaltou o trabalho com projetos envolve quatro momentos... Convidamos vocês a fazer a leitura do texto (parte 1 e 2) e registrar em nossa "Roda de conversa" as reflexões tecidas com base no texto indicado e na experiência prática de vocês na escola.

F4 inicia o diálogo cumprimentando C9, C3 e as demais colegas. Parabeniza pelas contribuições das reflexões registradas no fórum, pontua e reforça algumas delas e encerra convidando todos a responderem a alguns questionamentos e continuarem a conversa. No segundo excerto, F4 num mesmo movimento, inicia o diálogo, concordando com C7 e C2 e lançando uma nova questão e um convite ao compartilhamento de reflexões e experiências. Essa postura aberta ao diálogo do formador, de um ser humano em constante transformação instigando a troca e o compartilhamento, propicia a interatividade e a aprendizagem colaborativa.

Assim, é inevitável pontuar o quanto estamos impregnados pelas rotinas e ações dos espaços presenciais. Criar espaços denominados “Rodas de conversas” é uma clara transposição e exemplo disso. É claro que nos espaços *online*, especialmente em ambientes como os AVA, os cursistas em diálogo não estão em roda, mas sabemos que sugerir uma roda é indicativo de que todos devem ou podem falar com todos e ouvir todos.

Excerto da fala de F4 no EP5

...Então, esse diagnóstico..como ele pode ser feito?...

Excerto da fala de C10 no EP5

Acho que através da observação... De um olhar mais sensível...

F4 lança uma questão e C10 responde ao chamado ao diálogo com sua compreensão e opinião. Desta forma, eles estão construindo coletivamente o conhecimento por meio do diálogo e da interatividade, em que a mediação do formador é um fator importante.

Assim como no AVA, nos encontros presenciais que iniciavam e finalizavam cada módulo, podemos perceber a aprendizagem colaborativa sendo construída, e a repercussão do diálogo tecido no AVA ao término de cada módulo.

Excerto da fala de C4 no EC 19 novembro 2014

O mais valioso é poder envolver os professores, levar isso para dentro da escola, para nossa prática. Hoje a escola já vê a questão do brincar, da infância com um outro olhar...Mas a avaliação ainda é um desafio, ainda é uma questão burocrática...

Podemos perceber, pela fala de C4, a abrangência da aprendizagem colaborativa e sua reverberação na escola, na prática docente.

Excerto da fala de F7 no EC 19 novembro 2014

E se em cada reunião pedagógica fosse entregue um parágrafo sobre cada aluno. Assim o relatório seria construído e avaliado e reconstruído por partes.

Diante da fala de C4, F7 sugere uma ação. E esse movimento interativo de descrição e reflexão sobre a prática continua.

Excerto da fala de C8 no EC 19 novembro 2014

Se já é difícil que os professores escrevem um relatório por aluno a cada trimestre? Além da dificuldade do que avaliar, existe uma dificuldade de escrita, é preciso dar um modelo, palavras que não podem ser escritas.

Confrontando com a sugestão de C4, C8 problematiza a situação.

Excerto da fala de C2 no EC 19 novembro 2014

Mas quem está num processo de aprendizado de escrita quanto maior o prazo, pior é. Lá na escola não foi de uma hora para outra. Demoraram uns três anos para que eu pudesse olhar e construir um relatório de forma eficiente, que me auxiliasse enquanto professora e não apenas por questões burocráticas. Até hoje, a coordenadora interfere na nossa escrita... A coordenadora solicita: Vamos especificar? A criança gosta de brincar onde? Quando? Com quem? Em cada item ela faz uma pergunta, e se você não souber responder ali na hora, ela te leva a começar a pensar nesses aspectos, para uma próxima escrita. No princípio a coordenadora quase foi apedrejada... O relatório agora é outro, mais completo e útil...

No intuito de auxiliar C4 a buscar uma reconstrução de sua prática, C2 relata sua experiência

Excerto da fala de C8 no EC 19 novembro 2014

“...Lá na escola não foi de uma hora para outra. Demoraram uns três anos para que eu pudesse olhar e construir um relatório de forma eficiente, que me auxiliasse enquanto professora e não apenas por questões burocráticas...”

O mapeamento acima reforça a ideia de que, para que ocorra aprendizagem colaborativa, é necessário que haja interatividade, influência recíproca das ações humanas, de pessoas ou grupos por meio do diálogo, da troca, participação, intervenção, autoria, coautoria e colaboração. Igualmente deve-se observar que tal dinâmica se encontra presente tanto nas discussões tecidas nos fóruns quanto nos encontros presenciais e entrevistas com cursistas e formadores. A partir do momento em que duas ou mais pessoas iniciam um diálogo, seja ele presencial ou virtual, e, por meio dele, influenciam reciprocamente suas ações, ocorre a interatividade.

Ainda que os formadores desenvolvam mediações abertas, pautadas na colaboração, não podemos necessariamente denominá-las como mediações partilhadas. A mediação partilhada ocorre por meio da alternância de “protagonismo” na mediação: ora um sujeito, ora outro sujeito assume o papel

de mediador da aprendizagem, considerando a zona de desenvolvimento (proximal, real e potencial) em que se encontra cada sujeito na trajetória do diálogo. A mediação partilhada ainda exige que o mediador pedagógico se assuma, intencionalmente, como mediador de mediadores. Desenvolver uma boa mediação pedagógica, aberta, participativa e interativa, não significa que o mediador tenha desenvolvido a mediação partilhada.

Segundo Moran (2012), para atuar na educação *online*, o professor necessita de uma grande capacidade de adaptação e de criatividade diante de novas situações, propostas e atividades.

Para Palloff e Pratt,

o professor deve ter três prioridades em um curso *online*: promover e desenvolver um senso de comunidade, manter alunos engajados com o curso e uns com os outros (interatividade), e incentivar os alunos para oferecerem continuidade, a fim de conservarem o processo de construção de comunidade (PALLOFF E PRATT, 2003, p. 79).

Ao analisarmos a estrutura do curso e os sumários (seção 4.4), as orientações para a realização das atividades e as mediações tecidas pelos formadores nos fóruns, fica visível a preocupação dos formadores em planejar as atividades e mediar os diálogos, assim como a intenção de promover a interatividade, a aprendizagem colaborativa.

No entanto, nenhum deles considera ter conseguido atingir esses objetivos, devido a diferentes fatores, tais como falta de tempo e de experiência de docência na educação *online* e as limitações, tanto dos formadores quanto do AVA. Os formadores destacaram ainda a dificuldade que tiveram em relação ao curso, devido ao fato de este consistir em uma nova experiência, de realizar uma formação continuada de professores por meio da educação *online*, num formato de curso de extensão que propicie a aprendizagem colaborativa.

Porém, ao analisarmos as discussões tecidas nos fóruns, podemos verificar a interatividade, a aprendizagem colaborativa e a mediação presentes em diversos momentos. Podemos pontuar em vários momentos o diálogo entre cursistas, em que eles se remetem a um, alguns ou todos os colegas e ou ao (s) formador (es), comentando, concordando, complementando, questionando ou até mesmo discordando de sua fala.

Esta dinâmica pode ser constatada na articulação da construção da aprendizagem colaborativa, assumindo a “mediação” num dado momento aquele que possui maior conhecimento sobre um determinado tema ou prática, auxiliando assim aquele(s) que se encontra(m) na zona de desenvolvimento potencial, ou seja, que necessitam de um companheiro mais capacitado para compreender ou realizar algo. Na trajetória do curso aqui investigado, não foi constatada a mediação partilhada, mas uma mediação pedagógica aberta, que apresentava várias características que propiciam a colaboração e a interatividade. Então, vejamos:

- C2 assume, em diferentes momentos, certo protagonismo no fórum e no encontro presencial ao relatar suas experiências de construção coletiva de conhecimento na escola em que atua, bem como as mudanças de práticas, propiciadas pela formação continuada que vêm realizando nas reuniões pedagógicas há seis anos.

- C1, muito presente no AVA, sintetiza, opina e convida os colegas a buscar soluções e compreensões sobre diferentes temas e situações. Insere questionamentos, ora provocando os colegas, ora esclarecendo sobre determinados temas e ações ao compartilhar e questionar nos fóruns sobre suas reflexões e dúvidas.

- C5, num determinado momento, registra sua experiência de desenvolvimento de um projeto de trabalho; e, em outro momento questiona o posicionamento da autora de um texto, que defende que a brincadeira de faz de conta não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos. “Como ficam as rotinas, os horários de almoçar, lanche, sono, uso de um determinado espaço comunitário?” (C5 no F1 do M3)

- C2 e C4 confirmam a importância e existência da mediação dos formadores e do diálogo com os colegas no decorrer do curso, ao destacarem:

(Excerto da fala de C2 no EC)

“A mediação dos professores e dos colegas nos direcionam e levam a refletir. As sínteses e questionamentos postados pelos professores muito nos auxiliam a manter o foco e aprofundar nossas reflexões, desconstruções e reconstruções.”

(Excerto da fala de C4 no EC 19 novembro 2014)

...No final já era possível perceber que estávamos questionando e complementando a ideia da colega...

Destarte, todos estes excertos, diálogos evidenciam um processo de mediação pedagógica que fomentou a participação, a colaboração, a interatividade. Mantém-se ainda a centralidade do professor, observada também no excerto de Palloff e Pratt (2003). Porém, os formadores não tiveram, intencionalmente, o objetivo de partilhar sua mediação, ou seja, de se assumirem como mediadores de mediadores, mas sim de criarem articulação e integração entre os cursistas, diálogos abertos, escutas etc. Com isso, estes formadores criam um campo potente e fértil para a mediação partilhada, e esta etapa poderá fazer emergir futuras mediações, se assim desejarem.

O fato é que

na mediação partilhada o foco não está somente no conteúdo ou na aprendizagem de determinado assunto, mas na partilha de um processo de formação, no propósito de se formar mediadores, de descentralizar o processo de ensino, pois compreende-se, segundo Bruno (2007, 2012, 2014) que há conscientização do papel do formador de formadores (BRUNO, 2015b).

Detectamos também a presença de conectividade, elos entre temas, informações e experiências; como por exemplo:

- a) O texto estudado nos módulos 1 e 2 “ A criança e o meio” (PINO, 2010), que auxiliou na conexão entre a importância do meio para o desenvolvimento infantil e da organização do espaço na educação infantil.
- b) O registro no F1 do M1 da compreensão de vários cursistas sobre o fato de existirem vários tipos de infância a partir do documentário “Bebês”.
- c) O registro no F1 do M1 de C3 sobre a lembrança que teve do filme “Kiriku”, ao assistir o documentário “Bebês”, bem como o reforço à compreensão da existência de diferentes formas de vida e desenvolvimento humano. O excerto da fala de C7 no EP2 que afirma: *“... na verdade tudo isso se encaixou. Sempre que você tem a teoria e você tem essa prática... eu tenho mudado”...*
- d) A proposta do uso de diferentes linguagens (versos, poemas, vídeos e montagem de maquetes), atividades individuais e em grupo, tanto nos presenciais quanto no AVA, assim como a busca da integração entre

essas atividades e ambientes que propiciam diferentes entradas, saídas, conexões, que condizem com a proposta de educação *online*.

Postado por C6 no F1 do M4 - quinta, 3 abril 2014, 01:29

Olá pessoal, o texto traz aspectos bem relevantes em relação ao trabalho com projetos ...Recordo que tive uma professora na 3ª série que realizou um projeto com a nossa turma... Além de todos os conhecimentos adquiridos, uma conquista marcante deste projeto foi o aumento do vínculo afetivo entre alunos e professora que ficou cada dia mais forte. E esta é uma professora que recordo até hoje com muito carinho...

C6, ao fazer elos de conexão entre o tema em estudo e a discussão “trabalho com projetos”, recorda sua experiência enquanto aluna de ter tido uma professora que marcou por ter desenvolvido um projeto que foi muito significativo.

O Hibridismo consiste em integração de espaços físicos e virtuais, recursos, estratégias e ideias. Em todos os módulos podemos verificar essa integração, conforme relatado nas seções 4.4.1 (Encontros presenciais) e 4.4.2 (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Como por exemplo:

A) continuação ou registro de uma atividade realizada no encontro presencial na plataforma: a) as primeiras palavras sobre infância (M1); b) o poema dos desejos (M2); e, c) a maquete construída em grupo no encontro presencial e compartilhada por meio de imagem (foto) no AVA (M2).

B) Utilização, nos encontros presenciais, de vídeos, músicas e apresentação de slides, tais como os vídeos: “A importância do brincar” (M3), “Verdades” (M4), “Zoom” (M5).

Excerto da fala de C4 no EC 19 novembro 2014

O mais valioso é poder envolver os professores, levar isso para dentro da escola, para nossa prática. Hoje a escola já vê a questão do brincar, da infância com um outro olhar...

Excerto da fala de C8 no EC 19 novembro 2014

A gente percebeu isso na escola. Quando estávamos fazendo a obra da parte externa da escola, antes eu teria organizado tudo, com a nova visão sobre a organização do espaço na educação infantil, percebi que minha função era mexer na parte física, mas quem vai organizar, separar os cantos, com as crianças. O vídeo os bebês ficou na minha cabeça, a gente muda o olhar, a compreensão.

Como podemos identificar na fala de C8, a aprendizagem colaborativa desenvolvida por meio da educação *online* está reverberando na prática docente presencial dos cursistas, numa integração de espaços físicos e virtuais, recursos e estratégias. Estas e outras características confirmam a ideia de hibridismo, de que não existe uma cisão entre o presencial e o virtual, mas uma integração entre os espaços, ainda que se evidencie um predomínio da presencialidade nas ações propostas, como as “rodas de conversa”. Este aspecto nos remete a pensar sobre o letramento digital destes formadores, mas esta é uma questão que não iremos adentrar. O fato é que, de diversas formas, a contribuição da cultura digital se faz presente e potencializa a aprendizagem colaborativa ao possibilitar desdobramentos e integrações de ideias, pessoas e informações, a criação de elos e a interligação de temas e experiências.

Por meio destes excertos podemos constatar o diálogo presente e sua potência, no sentido de influenciar as pessoas nele envolvidas, tanto nos encontros virtuais quanto presenciais. Neste movimento dialógico, a construção de uma aprendizagem por meio da interatividade, da mediação pedagógica aberta, da conectividade e do hibridismo gera possibilidades para a criação de campos mais profícuos à mediação partilhada, a ações colaborativas e integradas. A aprendizagem colaborativa compreende também conflitos, negociações de sentidos e significados que vão sendo construídos, desconstruídos e reconstruídos ao longo da vida dos sujeitos adultos. Nessa perspectiva, é evidente a articulação entre os temas analisados e os diálogos tecidos nos fóruns, nos encontros presenciais e nas entrevistas realizadas.

Buscamos, na análise e interpretação dos dados, compreender também *se e como* ocorreram as zonas de conflito de sentidos e de significados refletidos, produzidos e negociados na dialogia entre teoria e prática propiciada por meio da interação.

5.2. Sentido e significado

O processo de reflexão crítica desenvolvido pelos cursistas na trajetória da construção do conhecimento e no questionamento de suas ações e dos outros, no/pelo discurso, promove a (trans) formação do ser humano e, em consequência, do profissional. Nesse contexto, ocorrem conflitos e negociações de sentidos e significados por meio da linguagem, decorrentes do diálogo, da interatividade.

O sentido da palavra é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo circunstâncias. Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável. (VYGOTSKY, 2009, p 165)

Já o significado é fechado em si mesmo, é dicionarizado.

O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos... O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. (VYGOTSKY, 2009, p. 166)

Na interatividade vivida no interior do curso, tanto cursistas quanto formadores são responsáveis pelo que fazem e dizem, ao mesmo tempo em que fazem e dizem em resposta a elementos, presentes em suas vidas e nas discussões tecidas no desenvolvimento do curso. Assim, toda linguagem verbal e ou não verbal reflete e refrata *no e o* outro. (BAKHTIN, 2009, p. 90).

As relações dialógicas são possíveis não só entre enunciados (relativamente) completos; uma abordagem dialógica é também possível em relação a qualquer parte significativa de um enunciado, inclusive em relação a uma palavra isolada... (BAKHTIN, 2009, p. 176)

Na dialogia, na alternância dos sujeitos do discurso, nossas respostas às palavras do outro são contrapalavras. Nessa dinâmica, muitas vezes, um sujeito mais experiente auxilia o outro na compreensão e ou realização de algo, que se dá por meio de uma zona de conflito e tensão – neste caso, entre teoria e prática.

A formação de professores numa perspectiva crítico colaborativa refere-se a uma concepção de reflexão crítica, de tomada de consciência, de

construção criativa de sentidos e significados, que ocorre por meio da aprendizagem colaborativa propiciada pela interatividade, pela dialogia e pela alternância dos sujeitos do discurso. A formação nessa perspectiva é realizada em quatro etapas: descrever, informar, confrontar e reconstruir, conforme descrito no capítulo 3. Estas etapas não necessariamente ocorrem nesta ordem, o que não invalida o processo. Algumas vezes ainda, as etapas de descrever e informar não ocorrem de forma explícita (exteriorizada por meio de palavras faladas e ou escritas), mas internamente.

O sujeito, ao descrever (revendo sua própria prática), busca embasar, conscientemente ou não, sua ação e entender seu cotidiano. Neste processo, ocorrem deslocamentos de sentidos, num movimento de apropriação dos conceitos científicos que pode originar a reconstrução e a transformação da prática ou do discurso sobre a prática, ao imaginar novas formas de fazer e agir.

Desta forma, passaremos à análise e interpretação dos dados, visando compreender se ocorreu e *como* correu a formação crítico colaborativa no curso investigado, por meio da arena de conflitos de sentidos e significados propiciados pelas ações de descrever, informar e confrontar e reconstruir.

Postado por C 8 no F1 do M1- quarta, 25 setembro 2013, 19:45

...Assim como vocês, pude perceber bebês em diferentes contextos e culturas...
Acredito que conhecer como as crianças se desenvolvem é importante para
buscarmos estratégias mais significativas de intervenção, respeitando é claro a
cultura de cada um.

A fala de C8 revela a internalização de novos sentidos para o desenvolvimento infantil, por meio de organizações discursivas e reflexões construídas coletivamente. C8 descreve, informa, confronta e reconstrói seu discurso sobre o desenvolvimento infantil que ganha novos contornos e infere nova postura docente em sala de aula.

Postado por C5 no F1 do M1- segunda, 9 dezembro 2013, 22:20

... Ao assistir o vídeo, fiquei perplexa com tanta diversidade cultural...

Postado por F1 no F1 do M1 - sexta, 27 setembro 2013, 20:45

... Cada um tem um jeito particular. Quando observamos as nossas crianças em sala isso é bem real. Não precisamos ir a outros países ou cidades para observarmos as diferenças...

Postado por C11 no F1 do M1 - domingo, 29 setembro 2013, 15:50

... o que me chamou a atenção foram as diferenças... Penso que devemos respeitar a diversidade, vivendo-a plenamente no dia a dia, na sala de aula e na vida...

Postado por C1 no F1 do M1 - sábado, 28 setembro 2013, 15:37
Eu estranhei algumas coisas...Eu achei estranho, mas para eles, isso deve ser normal, pois faz parte de suas culturas.

Tais falas revelam a contrapalavra dos cursistas em resposta ao documentário que assistiram. Como C5, que registra sua perplexidade ao identificar “... tanta diversidade cultural...” e C1, que destaca seu estranhamento, mas ao mesmo tempo compreende que “... para eles, isso deve ser normal, pois faz parte de suas culturas”. Já C1 e F1, sinalizam a necessidade de se pensar outras maneiras de lidar com a diversidade na sala de aula. Podemos perceber a mudança que o vídeo proporcionou na compreensão das cursistas sobre o desenvolvimento infantil, bem como na reconstrução do discurso sobre a prática presentes nas falas de C11 e C1.

Postado por C5 no F2 do M3 - quinta, 19 dezembro 2013, 20:15

O texto “A brincadeira de faz de conta como atividade guia”... mas ... Como a brincadeira de faz de conta não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos? Como ficam as rotinas, os horários de almoço, lanche, sono, uso de um determinado espaço comunitário?

C5 discorda e confronta o que a autora de um texto aponta como sendo a realidade da escola, levando os colegas a se questionarem: “Como a brincadeira de faz de conta não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos? Como ficam as rotinas, os horários de almoço, lanche, sono, uso de um determinado espaço comunitário?”. Novamente podemos ver o encontro entre teoria e prática, assim como uma reflexão crítica possibilitada pelo diálogo entre elas. Neste caso, o confronto entre teoria e prática não possibilitou a mudança da prática docente, ao contrário: C5 finaliza sua fala questionando e problematizando o que a teoria aponta. Neste ponto, o mediador poderia ter sugerido aprofundar o questionamento de C5, levando o

grupo a discussões mais intensas e possibilitando a procura de um “caminho do meio”. No entanto, infelizmente esse momento foi perdido, e a discussão prosseguiu deixando para trás um potente confronto e uma possível reconstrução. Isso mostra que também o mediador/formador está em processo de formação – ou que o objetivo do mediador era outro. De todo modo, deixar de trabalhar com emergências implica em não trabalhar com a mediação partilhada. Ou seja, nada está pronto e acabado, e tudo pode apresentar sempre outros caminhos, potenciais e possibilidades, considerando que o processo formativo se dá de múltiplas formas.

Postado por C2 no F2 do M3- segunda, 30 dezembro 2013, 01:07

O texto " A brincadeira de faz- de- conta como atividade guia" acrescenta em minha formação a expressão usada para o faz de conta: Atividade Guia.Sabemos da importância do brincar para a criança, mas o texto em uma linguagem agradável nos mostra que é mais do que isso, esclarece que é guia por guiar o desenvolvimento psicológico da criança. Foi interessante nesta leitura compreender as diferentes atividades guias de acordo com o período de desenvolvimento do ser humano... o texto me faz refletir a importância de levar a brincadeira de faz de conta a sério e a questão relacionada ao tempo e ao espaço do brincar....

Neste excerto, podemos identificar a repercussão que a expressão “atividade guia” (ZÓIA, 2009) traz para C2. Um novo sentido é dado à palavra brincar, o que propicia uma mudança na postura que a cursista tinha enquanto docente até então. Também provocou uma reconstrução em seu discurso sobre uma nova prática.

Postado por C6 no F2 do M3 - quinta, 2 janeiro 2014, 09:32

... Os textos são muito interessantes e me trouxeram muitas reflexões... A expressão... “de que a criança aprende brincando”, sempre fez parte do meu discurso enquanto mãe e docente, mas não tinha o real conhecimento de como se dava esse aprendizado e nem tão pouco da importância da brincadeira do faz de conta... Agora posso compreender e respeitar melhor esse tempo e espaço para a brincadeira.. Acho que a observação é uma grande aliada para avançarmos nesse entendimento. Observarmos como a brincadeira vem acontecendo, em que momento necessita da nossa mediação, se devemos intervir ou não e o melhor momento e melhor forma para encerrar a atividade...

C6 descreve a compreensão que “não tinha” sobre o brincar e do conhecimento adquirido. Podemos perceber, ainda que de forma sintetizada (realizada pela cursista), a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução da postura do professor em relação ao brincar.

Postado por C5 no F1 do M4 - domingo, 30 março 2014, 20:44

F4, um dos Projetos bem interessante que desenvolvi foi o do Desfralde com o grupo G1 (completando 2 aninhos). Primeiro percebi que já havia maturidade diante do assunto e até mesmo interesse, a partir daí iniciei o Planejamento do Projeto que teve momento com os pais e crianças. Passei por todas as etapas (4) sugeridas no texto. É gratificante quando obtemos êxito diante do que propomos.

Postado por F7 no F1 do M4, segunda, 31 março de 2014, 11:49

...C5 disse que realizou um projeto intitulado “Desfralde”. Para ilustração sobre a prática, você (C5), poderia registrar em nosso fórum mais detalhadamente, como foi desenvolvido esse projeto?

Postado por C5 no F1 do M4 - quinta, 10 abril 2014, 22:02

O projeto "Desfralde" iniciou-se diante da observação de que algumas crianças já estavam apresentando sinais de maturidade e vontade de dar adeus às fraldas. Daí partiu para o planejamento. O mesmo aconteceu em várias etapas tanto com os pais quanto com as crianças. Com os pais: Numa reunião de pais apliquei a dinâmica da bala, onde os pais puderam sentir que nosso trabalho precisa ser realizado em equipe para atingirmos nosso objetivo em comum cuidando de nosso bem maior e mais valioso – as crianças, seus filhos. Em seguida, receberam um texto “Pais, Professores e Adi’s precisam atuar em conjunto para identificar os sinais de maturidade das crianças e auxiliá-las a usar o vaso sanitário”. Do livro: Tirando as Fraldas, T. Berry Brazelton e Joshua D. Sparrow, Ed. Artmed. E ainda um outro com as orientações mais práticas do dia-a-dia. Depois, apresentei uma cartolina com o desenho de um triângulo isósceles com os seguintes nomes nos vértices: criança, família e escola; demonstrando assim que todos (família e escola) tem a mesma responsabilidade para manter o equilíbrio – ou seja, uma precisa da outra para que a criança se desenvolva da melhor forma possível. Os pais puderam escrever em seu interior o que significava para eles o desfralde. Numa folha à parte registraram também como esperavam que seria esse processo. Na última reunião do ano, retomamos esse cartaz do triângulo com os registros para conversarmos e compararmos as duas situações: como seria e como aconteceu de fato. Foi surpreendente. A maioria disse que sentiu a escola como uma aliada importante neste processo – ofereceu aporte necessário daquele momento diante do desfralde. Com as crianças: Numa roda de conversa elegemos um mascote do Projeto – uma Ursa - a qual recebeu o nome de “Lalá” escolhido por eles (ela tinha roupa com calcinha). Lalá participou de todos os momentos, desde as conversas, histórias, canções até as idas ao banheiro e na sala quando escapava na roupa. Eles a respeitavam e se sentiam mais seguros com a sua presença.

Na primeira fala, C5 relata que desenvolveu um projeto, informa e confronta, explicando que passou por todas as etapas (4) sugeridas no texto. Diante da fala de C5, F7 convidou C5 a descrever com mais detalhes o projeto desenvolvido. Perante o pedido de F7, C5 descreve sua experiência no

promovendo no grupo a compreensão da interligação da teoria com prática. Podemos perceber que aqui a descrição mais detalhada ocorreu posteriormente à informação e ao confronto da temática em questão, mas isso não invalidou o processo de construção do conhecimento e de formação crítico colaborativa. Nesta sequência de falas, podemos visualizar como a mediação do formador fez a diferença, potencializando uma mediação partilhada futura.

Postado por C1 no F1 do M4 - segunda, 31 março 2014, 09:51

... A partir do texto entendi que projeto é uma ideia que queremos colocar em prática, e que envolve um caminho a ser percorrido para a execução da ideia. O planejamento não deve ser algo pronto, fechado a ser apresentado e executado para as crianças, mas sim, um ponto de partida, as crianças serão envolvidas, ajudando no desenvolvimento do projeto...

Neste excerto, C1 registra sua compreensão do trabalho com projetos e seu confronto com a concepção de planejamento fechado, pronto, com um planejamento aberto, desenvolvido não *para* as crianças, mas *com* as crianças: Podemos perceber nestas falas o deslocamento dos sentidos sobre planejamento e trabalho com projetos; e o movimento de apropriação dos conceitos científicos, verbalizados por meio da escrita no fórum e revelados no entrecruzamento da teoria com a prática.

Postado por C7 no F1 do M4 - segunda, 31 março 2014, 21:24

... precisamos fazer uma triagem da turma para conhecermos suas necessidades e interesses antes de desenvolvermos qualquer projeto.

Postado por C2 no F1 do M4 - terça, 1 abril 2014, 08:17

... É interessante perceber que em várias situações da nossa vida o projeto está presente. Muitas vezes guiado pelo desejo outras por uma necessidade. Assim também deve acontecer em nossa sala de aula... Depois de compreender a proposta do trabalho com projetos partimos para a escolha de um tema por turma dentro de um dos projetos sugeridos pela escola, seguindo as orientações do trabalho com projeto... Hoje já é possível ver neste grupo turmas desenvolvendo projetos paralelos ao proposto pela escola.

Prosseguindo com a reflexão crítico colaborativa, C7 e C2 dão sugestões de reconstruções da prática docente. C2 também sugere uma

possibilidade de reconstrução da prática, ao descrever como isso ocorreu na escola em que atua como professora.

Postado por C4 no F1 do M4 - quarta, 2 abril 2014, 18:05

Excelentes contribuições nos trouxeram os textos....O trabalho com projetos requer do grupo de profissionais superar desafios a todo o momento... Há situações cotidianas na escola que são propícias para estabelecer ricas relações entre ensino e aprendizagem. Os temas precisam intranquilizar as mentes...

C4 assinala a necessidade da reconstrução da prática docente diante dos desafios vividos, ao se trabalhar com projetos, levando os colegas cursistas e formadores, a perceber as tensões e conflitos entre as tradições e contradições do planejamento, bem como a necessidade de rever a forma de pensar/agir no interior da escola.

Postado por C6 no F1 do M4 - quinta, 3 abril 2014, 01:29

... o texto traz aspectos bem relevantes em relação ao trabalho com projetos que revelam o grande potencial deste recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem... penso que trabalhar com projetos requer do docente um planejamento diário, muita busca, pesquisas e uma grande sensibilidade para captar as necessidades e interesses das crianças.

C6 sugere uma reconstrução da prática docente para a realização do trabalho com projetos.

Nos encontros presenciais, assim como no AVA, é possível perceber a negociação de sentidos e significados e sua reverberação na reconstrução do discurso dos cursistas.

Excerto da fala de C7 no EP2

... na verdade isso tudo se encaixou. Sempre que você tem a teoria e você tem essa prática... e eu tenho mudado mais ainda...eu fui muito criticada por assumir esses riscos...e ai eu fui desconstruindo isso.

C7 anuncia um ciclo, ao descrever a repercussão da reconstrução de sua prática docente, pontuando que esta reconstrução também gera um confronto. Não é tarefa fácil, sendo necessário desconstruir para reconstruir.

Excerto da fala de F3 no EP2

... Meu contato com brincar inicialmente veio da prática... Na formação inicial, eu não vi nada sobre o brincar... E na minha formação continuada... meu discurso era “a criança tem que brincar por que tem que brincar... Mas aprende como? Com qualquer brincadeira? Como que ela aprende?”

F3 se coloca na posição de aprendiz, ao descrever sua antiga concepção sobre o brincar e o confronto inicial que repercutiu em sua reconstrução. Desta forma, F3 propicia aos cursistas uma compreensão da formação docente continuada como um processo de desconstrução para reconstrução.

Excerto da fala de C10 no EP2

Pensando na nossa escola, até que gente proporciona esse contato com a natureza sim. Naquelas áreas externas, onde tem as árvores...

C10 descreve ao mesmo tempo em que informa, e confronta a organização do espaço estudada com a organização e a exploração do espaço da escola em que atua como professora.

Excerto da fala de C6 no EP5

Eu tenho os meus projetos, ideias... Mas... eu não posso dizer que eu posso desenvolver um projeto com a turma sem conhecer as crianças... Eu tenho que entregar um planejamento no final do ano para o próximo ano, porém eu preciso conhecer a turma para projetar, planejar...

Podemos perceber o deslocamento dos sentidos de planejamento e de trabalho com projetos; o movimento de apropriação dos conceitos científicos, realizado por C6, em confronto com a realidade vivida em sua prática docente; também vemos a tensão instaurada no conflito vivido entre a compreensão e a reconstrução da prática desejada por C6, e a prática solicitada e esperada pela direção da escola em que atua.

Excerto da fala de C4 no EC 19 novembro 2014

Como coordenadora, vi no curso a oportunidade não só de aprender, trocar ideias e experiências, mas também tornar-se uma multiplicadora para os profissionais com os quais trabalha...

C4, que atua como coordenadora, marca a importância e a repercussão na sua prática do que vem estudando, refletindo e discutindo no curso, ao pontuar a possibilidade de se tornar multiplicadora e, assim, propiciar aos

docentes com os quais trabalha uma formação continuada de forma crítica e reflexiva que os permita repensar e, se necessário, reconstruir sua atuação profissional.

Excerto da fala de C4 no EC 19 novembro 2014
...Hoje a escola já vê a questão do brincar, da infância com outro olhar. Hoje os professores sabem o que estão fazendo e por que. O objetivo, a importância. Por que fazer dessa forma e não daquela. Eles não se sentem incomodados por estar deixando a criança brincar, pelos pais acharem que as crianças estão somente passando o tempo...

C4 complementa sua fala descrevendo a reconstrução da prática docente na escola em que atua como coordenadora.

Excerto da fala de C8 no EC 19 novembro 2014

A gente percebeu isso na escola. Quando estávamos fazendo a obra da parte externa da escola, antes eu teria organizado tudo, com a nova visão sobre a organização do espaço na educação infantil, percebi que minha função era mexer na parte física, mas quem vai organizar, separar os cantos, são as crianças. O vídeo os bebês ficou na minha cabeça, a gente muda o olhar, a compreensão.

Assim como C4, C8 relata a reconstrução da sua prática profissional como diretora a partir dos estudos, reflexões e discussões (em especial sobre organização do espaço e desenvolvimento infantil) realizadas no decorrer do curso. Descreve como faria e como fez ao reformar a parte externa da escola, sua desconstrução e reconstrução.

Excerto da fala de C7 no EC 19 de novembro 2014

A questão do espaço foi muito marcante. Inicialmente eu colocava tudo em cima, fora do alcance das crianças. Isso agora mudou. Outro aspecto que muito me auxiliou foi a questão da avaliação, um novo olhar para uma avaliação que auxilie o professor a rever sua prática, buscar alternativas de trabalho com as crianças, analisar seus progressos. Esse curso foi acendendo umas luzinhas.

Excerto da fala de C2 no EC 19 de novembro 2014

...o que mais impactou foi a questão da organização do espaço. Foi um módulo que refletiu muito na minha prática. Me fez repensar, rever minha postura, minhas ações, minha prática

C7 narra que realizou algumas reconstruções em relação à organização do espaço e à avaliação. C2 também pontua que a organização do espaço repercutiu muito em sua prática, mas não a detalha. Já C7 inicia um processo de descrição da mudança da organização do espaço. No entanto, não prossegue. Podemos inferir que o formador mediador deveria ter instigado C7 e C2 a descreverem com mais detalhes a repercussão em suas práticas docentes dos estudos, reflexões e discussões realizados.

Conforme já destacamos na seção 3.2, a formação na perspectiva crítico colaborativa abrange não somente os cursistas, mas também os formadores, que refletem igualmente sobre sua prática, descrevendo, informando, confrontando e reconstruindo. Este movimento foi realizado (parcialmente) no decorrer do curso e na entrevista realizada com os formadores, como podemos constatar nos excertos destacados a seguir.

Ao longo desse processo formativo, podemos considerar que as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir foram realizadas mais no sentido de planejar e alterar o planejamento no transcorrer do módulo, por meio do retorno dos cursistas. Um exemplo foi o texto estudado nos módulos 1 e 2, “A criança e o meio” (PINO, 2010), que auxiliou na conexão entre a importância do meio para o desenvolvimento infantil e da organização do espaço na educação infantil. Este texto foi retomado também pelo fato de não ter sido bem explorado pelos cursistas. F1 (no EF 05 de novembro 2014) considera que a escolha deste texto, realizada por ela, não foi produtiva: “... talvez a linguagem tenha dificultado a compreensão dos cursistas...” e, a partir deste confronto, demonstra a reconstrução da sua prática, ao dizer que “... em um segundo curso nesse formato optaria por disponibilizar tal texto com leitura complementar e não como texto base para uma discussão...”.

Já na entrevista coletiva com os formadores, outros aspectos podem ser constatados.

Excerto da fala de F1 no EF 05 de novembro 2014

... eu acho que as dificuldades que eu encontrei foram exatamente as meninas terem essa dificuldade com a informática... Eu tive muita dificuldade com o curso, apesar de acreditar muito nele. Gostei da proposta, mas eu pensei que eu tivesse mais traquejo, até por que eu já conhecia o Moodle e eu achei que eu pudesse motivar um diálogo sem direcionar tanto o diálogo, mas foi um exercício, um

exercício muito grande. Outra dificuldade foi lidar com o silêncio na plataforma e de mediar, e ao mesmo tempo propiciar a partilha dessa mediação com os cursistas, sem direcionar o rumo das discussões nos fóruns... Eu gostei muito de utilizar o “diário”, tanto que adotei esse recurso também na turma em que atuo na pedagogia.. Na PCCOL presencial a gente também tem essa dificuldade, só que eu tenho alguns indícios pelo próprio corpo... Gostei muito da ideia do diário... tanto que da ideia do diário no curso eu já uso hoje no curso presencial com os meus alunos... A facilidade então, as meninas que fizeram o curso elas tem muito a dizer da escola, coisas que eu aprendi muito ouvindo os relatos, fazendo as articulações com elas e isso foi muito rico e uma grande facilidade, porque elas tinham muito o que dizer sobre aqueles temas...Então eu gostei da proposta, mas eu acho que a perspectiva crítica de colaboração no meu módulo especificamente não aconteceu como eu achei que pudesse acontecer. Tem a ver com as limitações da plataforma e enfim, com as minhas limitações... Para mim a PCCOL só pode funcionar assim quando eu tenho o outro na minha frente. Isso para mim é fundamental. No diálogo imediato.

F1 ressalta as dificuldades e facilidades encontradas ao atuar como formadora no curso Docência na Educação Infantil. Destaca também que aprendeu e gostou de trabalhar com o recurso ‘diário’ no AVA e que, por considerá-lo muito produtivo, adotou-o em sua prática pedagógica em outro curso. Isso demonstra a reconstrução de sua prática docente a partir da experiência vivida no curso aqui investigado. Podemos perceber na fala do formador a descrição do que vivenciou na disciplina, o confronto com a forma como foi realizado o módulo, seus conhecimentos teóricos e científicos, sua prática docente e ainda algumas desconstruções e reconstruções realizadas partir da reflexão da sua prática enquanto formadora.

Excerto da fala de F5 no EF 05 de novembro 2014
Eu me senti muito insegura, mas também aprendi muito. Foi a primeira vez que atuei em um curso a distância. Por isso, convidei uma colega F6 para atuar em parceria comigo como formadora. Pois ela já trabalhou com educação a distância. Outra dificuldade que encontrei na plataforma foi o silêncio. É muito difícil lidar com o silêncio, ele acaba levando o formador a direcionar a conversa, e isso me deixava mais insegura em relação a quando e como intervir.

F5 salienta que se sentiu insegura, pois foi a primeira vez que atuou num curso a distância e assim como F1 e F2, F5 pontuou também a dificuldade que teve com o silêncio dos cursistas na plataforma, dificuldade esta que foi confirmada por todos os formadores.

Diante da reincidência da preocupação dos formadores com o silêncio na plataforma, registro aqui alguns questionamentos (“confrontos”): Por que o

silêncio no presencial, em geral, não incomoda, mas muitas vezes “é bem vindo”, e no AVA, quando nos propomos a realizar a educação *online* (ainda que sem compreender completamente o que esta concepção de educação envolve), é uma grande preocupação e gera no formador uma grande dificuldade? Será que tem ligação com a aprendizagem colaborativa que ocorre por meio da interatividade, da dialogia, que só é possível ocorrer numa alternância do sujeito do discurso? E no presencial? Será que muitas vezes falamos sozinhos e não percebemos? E ainda assim consideramos a educação presencial mais eficaz que a educação *online* sem analisar as características e particularidades de cada curso oferecido nestas modalidades? E o fato de que no AVA tudo fica registrado e pode ser revisto e avaliado e repensado, enquanto que no presencial a aula que realizamos fica “naquela sala”, “naquele momento” e na memória guardamos apenas alguns dos acontecimentos vivenciados ali? Será que no presencial esse silêncio teria “passado despercebido” ou seria “bem aceito”? Qual o sentido e o significado do silêncio na sala de aula? E no AVA?

Excerto da fala de F2 no EF 05 de novembro 2014

... um curso de extensão online, isso foi novidade para mim. Embora muitos textos, discussões e a própria oficina, isso tudo eu já tinha feito no presencial, o modo como isso foi feito, foi outra coisa. E eu não sei também para mim e para elas essa metodologia crítico colaborativa também eu estava me apropriando. Se pra mim é difícil no presencial, online ficou muito mais obscuro... eu tinha um desenho de um curso de extensão. Aí eu peguei o material e atividades que eu trabalho no presencial e fiz uma transposição. Até por pouca experiência na plataforma e com a PCCOL. Então saiu isso... Eu também não sabia como conduzir muito isso. Então eu acho que em termos de metodologia eu não sei até que ponto a gente conseguiu corresponder. Até esse momento seria legal a gente pensar sobre isso... Como foi a minha postura, dos participantes... Eu aprendi muito, tanto sobre online quanto sobre perspectiva crítico colaborativa. Embora tenha tido muitas dificuldades... Dentro do que foi realizado, eu destacaria a riqueza da produção da maquete em grupo, que apesar de ter sido uma transposição do presencial para o online, foi uma atividade que proporcionou reflexão e reconstrução da prática dos cursistas, em relação a organização do espaço.

Apesar de F2 relatar ter feito uma transposição didática muito comumente ocorrida e que demonstra a necessidade de maior preparo no que se refere à docência na educação *online*, a formadora ressalta que a atividade

proporcionou a reflexão e a reconstrução da prática docente. Como destaca Valente, mesmo errando e não atingindo um resultado de sucesso, o aprendiz obtém informações que são úteis na construção de seu conhecimento. Dessa forma, o pensamento não é mais exatamente igual ao que se encontrava no início (VALENTE, 2005).

Excerto da fala de F6 no EF 08 de dezembro 2014
A maior dificuldade que encontrei foi o tempo... dar a devida atenção, de sentar e selecionar os materiais... que de fato estivessem mais próximo da prática, para que elas pudessem aproveitar mais... Eu destacaria como recurso mais importante e útil utilizado no módulo, as questões que orientam a produção dos relatórios...

Podemos perceber a preocupação de F6, enquanto formadora, de disponibilizar um material que propiciasse o entrecruzamento de teoria e prática, e sua dificuldade para selecionar tais materiais. As falas da formadora sinalizam tamba preocupação de F6 em propiciar um curso de formação continuada numa perspectiva crítico colaborativa, no sentido de levar os cursistas a confrontarem a teoria do material disponibilizado com sua prática docente. No entanto, não aponta preocupação em relação ao fato de o curso abarcar ou não os pressupostos da educação online, não tecendo nenhuma reflexão mais profunda sobre a mediação ou sobre o processo de construção do conhecimento coletivo.

Excerto da fala de F3 no EF 08 de dezembro 2014
Eu não tive dificuldades. Já trabalhei com plataforma Moodle. Minha expectativa quanto ao encontro presencial é que superou. Eu acho que principalmente no grupo da escola foi possível perceber as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. Pois elas fizeram essas reflexões em conjunto e contextualizadas. Mas, ao mesmo tempo que é interessante ter um grupo de uma mesma escola, é interessante que façamos também a troca entre profissionais de escolas diferentes, pois por viverem realidades diferentes suas visões se complementam. Dentre os recursos utilizados eu destacaria o vídeo “Território do Brincar” que mexe como ser humano e proporcionou muitas reflexões...

Destoando da fala dos demais formadores, F3 afirma que não teve dificuldades em trabalhar com o curso *online* e considera que foi possível perceber principalmente no grupo da escola as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. A fala de F3, ao associar sua percepção das ações de

descrever, informar, confrontar e reconstruir nos momentos presenciais, pode estar relacionada às ideias de F1, ao considerar que a PCCOL não poderia ser desenvolvida no online. Estes aspectos serão tratados adiante.

Excerto da fala de F4 no EF 05 de novembro 2014

Como eu já trabalhei com ensino online e a perspectiva crítico colaborativa, eu não tive dificuldades nesses aspectos. O que foi difícil para mim, foi a responsabilidade de realizar um curso de extensão... Minha expectativa quanto ao encontro presencial também superou...

F4, assim como F3 demonstra a necessidade de reconstrução, ao apontar que o curso aqui investigado foi um ensaio, uma primeira experiência muito boa que, no entanto, precisa ser reestruturada para atender às perspectivas.

Ao final da entrevista, os formadores salientaram a importância da ocorrência de momentos de troca entre eles para enriquecimento do trabalho. Foi sugerido que, ao longo dos próximos cursos, fossem realizados mais momentos de troca entre os formadores.

Excerto da fala de F7 no EF 05 de novembro 2014

Podemos criar também num próximo curso um espaço na plataforma para troca, diálogo entre os formadores.

Dos seis formadores entrevistados, apenas dois, F3 e F4, demonstraram acreditar que de fato, ainda que de forma experimental, os módulos em que atuaram propiciaram a formação continuada numa PCCOL, por meio da educação *online*. F1, apesar de ter experiência na Educação a distância via *online* e na PCCOL, afirmou ao final da entrevista não acreditar ser possível essa convergência numa formação continuada de professores pela via *online*. Esta questão é interessante se pensarmos que, sendo a PCCOL uma perspectiva, uma vez incorporada não deveria escolher modalidade, pois refletiria as ideias e concepções emergentes nas práticas do educador, do formador. Sendo assim, se uma determinada perspectiva fundamenta as práticas docentes de um formador, conseguiria ele se descolar/abrir mão dela

para atuar em outra modalidade? Ou não estamos falando de perspectiva, mas de método? Tal ponto merece atenção porque, do mesmo modo, F3 dá indícios nesta direção, ao associar as ações desta perspectiva aos encontros presenciais, sugerindo ou apresentando dúvidas sobre a possibilidade de o PCCOL se integrar à Educação *online*, uma vez que ele estaria restrito à presencialidade.

F2 e F4 afirmaram ainda estarem num processo inicial em relação à docência em ambientes de educação *online*, tendo, portanto muito a aprender e melhorar em suas atuações como formadoras de um curso que abarque as duas concepções.

No entanto, ao observarmos a estrutura do curso, os sumários (seção 4.4), as orientações para a realização das atividades, as mediações tecidas pelos formadores nos fóruns e a atividade final proposta em cada módulo (que foi postada no diário), é possível constatar a preocupação dos formadores em propiciar as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, apesar de eu, em alguns momentos, evidenciar na mediação dos fóruns que essa perspectiva poderia ter sido mais aprofundada.

Os seis formadores entrevistados consideram ter tido muita dificuldade na realização do curso (Docência na Educação Infantil) pelo fato deste consistir em uma nova experiência: de realizar uma formação continuada de professores que busque a integração da perspectiva crítica colaborativa por meio da educação *online* no formato de curso de extensão. Podemos perceber, portanto, que os sentidos compartilhados no decorrer do curso, tanto no AVA quanto nos encontros presenciais e entrevistas, permeados de descrições, informações e confrontos propiciaram reconstruções das práticas docentes de cursistas e formadores. Portanto, por meio de tais abordagens ou de outras, de forma intencional ou não, o fato é que foi unânime o consenso acerca das transformações promovidas pelo curso e do quanto os espaços *online* são potentes para a formação continuada de professores.

Finalizando a análise, cabe destacar que o curso foi um “plano piloto”. Assim, para uma próxima oferta nesse formato, é extremamente necessário que, antes do início do planejamento da estrutura do curso, seja realizada uma formação para os formadores com o objetivo de levá-los a retomar /

compreender melhor os pressupostos da educação *online* e as perspectivas da formação continuada numa perspectiva crítico colaborativa. Se isso ocorrer, mais conscientes dos aspectos e implicações compreendidas no curso em que atuarão, eles poderão desconstruir e reconstruir suas práticas no sentido de buscar uma versão mais condizente com as convergências das perspectivas e abordagens propostas. Assim, podemos dizer que será possível acreditar nas possibilidades que este formato de curso pode vir a oferecer por meio da integração da Educação *online* com a PCCOL.

5.3. Sintetizando a análise e interpretação dos dados

A análise e a interpretação dos dados registrados apresentaram elementos importantes, que serão discutidos a seguir. Cabe ressaltar que os temas e subtemas emergentes foram arranjos possíveis dentro de inúmeros caminhos, que tomaram forma a partir do olhar de quem os construiu.

Na seção 1 desta dissertação, expusemos o objetivo e os aspectos que seriam considerados na análise e interpretação dos dados coletados e selecionados para a pesquisa.

A aprendizagem colaborativa esteve presente tanto no fórum de discussão quanto nos encontros presenciais e entrevistas, em que cursistas e formadores compartilharam ideias, experiências, reflexões, dúvidas e questionamentos, levando, assim, à construção coletiva do conhecimento.

A interatividade pode ser percebida na influência recíproca das ações e das falas dos cursistas; nas reflexões, desconstruções e reconstruções de sentidos sobre as temáticas abordadas no decorrer do curso e outras afetadas pelo movimento dialógico entre cursistas-formadores, cursistas-cursistas e cursistas-recursos, disponibilizados no AVA e; nos encontros presenciais.

A preocupação com uma mediação que propiciasse um processo reflexivo foi outra preocupação. Cada formador desenvolveu o seu trabalho de acordo com suas particularidades, mas todos buscaram mediar de forma a estimular um processo reflexivo e colaborativo, ao convidarem os cursistas a registrarem seu olhar mais profundo frente à sua prática, em articulação com as teorias estudadas. Foi detectada uma mediação aberta e participativa que

fomentava a participação colaborativa e interativa de todos. Entretanto, ela não podia ser entendida como mediação partilhada, já que esta implica que o mediador pedagógico se assuma, intencionalmente, como mediador de mediadores. Cabe ressaltar a importância da mediação do formador, ao retomar as reflexões feitas pelos cursistas e incentivar o compartilhamento das experiências docentes, de cursistas e formadores, sobre os diferentes temas discutidos ao longo do curso.

Conectividade, elos entre temas, informações e experiências puderam ser observadas: na utilização de um mesmo texto em mais de um módulo; na conexão realizada pelos próprios cursistas das falas de seus colegas e experiências diversas; na utilização de diversos tipos de linguagens (versos, poemas, vídeos e montagem de maquetes); nas atividades individuais e em grupo, presenciais e virtuais, que propiciaram diferentes entradas, saídas e conexões.

Hibridismo, integração de espaços físicos e virtuais, de recursos, estratégias e ideias foram verificados: na continuação ou registro de uma atividade realizada no encontro presencial na plataforma; na utilização, durante os encontros presenciais, de vídeos, músicas e slides e; na descrição, informação, confronto e reconstrução das práticas docentes registradas pelos cursistas no AVA. Neste aspecto, podemos verificar a contribuição da cultura digital, que potencializa a aprendizagem colaborativa.

Estas e outras características confirmam a presença de pressupostos da educação *online* no curso aqui investigado.

Outro aspecto observado na análise e interpretação dos dados foi a existência de conflitos e negociações de sentidos e significados por meio das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A repercussão destas ações na reconstrução das práticas docentes dos cursistas e formadores pode ser observada em diversos momentos no decorrer do curso, tais como: a) na descrição de uma ação (desenvolvimento de um projeto de trabalho na educação infantil) e no confronto desta descrição com a teoria estudada no Módulo 4; b) no confronto entre a concepção do trabalho com projetos (aberto e desenvolvido com as crianças) e a realidade da escola (planejamento fechado, pronto, desenvolvido para as crianças e não com as

crianças); c) nas sugestões de reconstruções da prática docente a partir do confronto entre teoria estudada e experiências vividas; d) no relato dos desafios vividos na reconstrução da prática docente; e) nos relatos sobre a repercussão da formação continuada propiciada pelo curso (Docência na Educação Infantil) no dia a dia da escola, no “chão” da escola; f) no confronto entre os conceitos científicos interiorizados e a “postura” / “filosofia” da escola onde uma cursista atua como professora; g) na reconstrução da prática da coordenadora a partir da formação continuada propiciada pelo curso, bem como a possibilidade de que ela se torne uma multiplicadora; h) nos relatos dos confrontos e nas reconstruções das práticas vivenciadas pela coordenadora e pela diretora de uma escola; i) nos sentidos e repercussões do silêncio na plataforma; j) no confronto entre o silêncio do AVA e das salas virtuais e; k) na não exploração, por parte dos formadores, da descrição da reconstrução da prática dos cursistas nos fóruns.

Este curso traz a possibilidade de interligar teoria e prática; teoria com a vida cotidiana dos profissionais que estão atuando na escola. O movimento dialógico realizado entre cursistas e formadores nos leva a constatar que a teoria sempre será inacabada, pois nunca conseguirá registrar ou explicar o *todo* do cotidiano.

Graças a esta análise, percebi o quanto necessitamos, independentemente da modalidade de educação em que atuamos, de uma formação continuada numa perspectiva crítico colaborativa, que abra caminhos para desconstrução e reconstrução permanentes na busca contínua da melhoria da atuação profissional, pois, como diz uma coordenadora citada por Santos (2012) em sua tese, “a prática é conteúdo que temos que estudar”.

Considerações finais

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(FREIRE, 1970)

Retomar o percurso traçado e vivido no processo da pesquisa suscitou-me reflexões sobre o meu aprendizado ao caminhar, refazendo e retocando o sonho ao longo do qual me propus a caminhar; sobre as possibilidades e desafios encontrados no planejamento, realização, análise e interpretação de um curso de formação continuada de professores na perspectiva crítica por meio da educação *online*.

Desde o ano de 2008 estou envolvida com projetos de formação de professores por meio da educação a distância e *online*, trabalhando como tutora e aluna da Universidade Aberta do Brasil. No entanto, este curso apresentou características muito peculiares em relação às vivenciadas até então por mim. Além de ser a realização de um sonho que vem sendo construído desde dezembro de 2010, conforme relatei na introdução desta dissertação, o curso possibilitou a interligação entre teoria e prática e a realização de uma pesquisa de mestrado sobre algo concreto que contribuísse não só para mim, mas para a equipe de trabalho, tanto da escola em que leciono, quanto dos pesquisadores dos grupos de pesquisa, GRUPAR e LEFoPI, dos quais participo. Por meio da realização deste curso aprendi a projetar, orçar, planejar, organizar, acompanhar, mediar e posteriormente analisar e interpretar e, a partir daí, vislumbrar reconstruções das ações.

Do lugar de pesquisadora, desde o início alguns caminhos já tinham sido definidos, como o fato de analisar o curso “Docência na Educação Infantil”, realizado por meio da parceria de dois grupos de pesquisa. No entanto, muitos outros trajetos foram determinados neste percurso de muitos desafios e aprendizados. Desde a organização, estruturação, implantação e realização do curso, até o desafio de unir a teoria à prática, movimento que não passa

somente pela estrutura, realização do curso, análise e interpretação dos dados produzidos no curso, mas também pela parceria de dois grupos de pesquisa de uma mesma instituição, na busca uma integração desses olhares e, nesse contexto, a construção desta dissertação.

O curso aqui investigado criou condições para que os sujeitos pudessem romper com barreiras de tempo e espaço; conectar e integrar ideias e pessoas, criando elos de ligação entre organismos vivos, neste caso os atores do curso. Isso possibilita a re/desconstituição por meio de conflitos e de transformações dos sujeitos coordenadores, formadores e cursistas, ao caracterizar-se como uma arena de discussão síncrona (nos encontros presenciais) e assíncrona (no AVA possibilitando o prolongamento do/no tempo para cada participante), o que permite uma reflexão crítica dialógica acerca do saber fazer docente.

Nesse sentido, a análise e a interpretação dos dados da presente investigação possibilitaram não somente a realização de um curso piloto, mas também a reconstrução da prática de cursistas e formadores, o que pode vir a possibilitar a formação continuada de professores não só da educação infantil, mas de outras áreas de ensino, com a parceria de diferentes grupos de pesquisa e a possibilidade de ações de extensão por meio da educação *online*. Como a proposta era pesquisar *com* e não *sobre* os sujeitos numa perspectiva crítica colaborativa, a análise e a interpretação dos dados enfocou o movimento dialógico dos atores (cursistas, formadores e pesquisadora) que participaram da realização e da avaliação (por meio das entrevistas) do curso aqui investigado, refletindo, desconstruindo e reconstruindo suas concepções e ações.

Os resultados da pesquisa apontaram: 1) a presença da construção coletiva do conhecimento, da aprendizagem colaborativa tanto no fórum de discussão quanto nos encontros presenciais e entrevistas, em que cursistas e formadores compartilharam ideias, experiências, reflexões, dúvidas e questionamentos; 2) a interatividade na influência recíproca das ações e falas dos cursistas: de reflexões, desconstruções e reconstruções de sentidos das temáticas abordadas no decorrer do curso e outras afetadas pelo movimento dialógico entre cursistas-formadores, cursistas-cursistas e cursistas-recursos disponibilizados no AVA e nos encontros presenciais; 3) a preocupação dos

formadores em buscar mediar, de forma a estimular um processo reflexivo e colaborativo, ao convidarem os cursistas a registrar seu olhar mais profundo frente à sua prática, em articulação com as teorias estudadas; 4) a conectividade nos elos entre temas, informações e experiências; 5) o hibridismo na integração de espaços físicos e virtuais, recursos, estratégias e ideias e, dessa forma, a contribuição da cultura digital que potencializa a aprendizagem colaborativa. Estas e outras características confirmam a presença de pressupostos da educação *online* no curso aqui investigado.

Outro aspecto observado na análise e na interpretação dos dados foi a existência de conflitos e negociações de sentidos e significados (sobre infância, desenvolvimento infantil; o brincar, a organização do espaço, o planejamento e trabalho com projetos e avaliação na educação infantil), por meio das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir práticas docentes a partir da apropriação de conceitos científicos, o que confirma a presença de características que abarcam a formação continuada de professores na perspectiva crítica colaborativa.

Dentre as limitações e dificuldades encontradas durante a realização do curso e da pesquisa, destaca-se a descrença (apesar da adesão), por parte de alguns formadores, da possibilidade da realização da formação continuada de professores na perspectiva crítica colaborativa ser realizada por meio da educação *online*. Diante deste impasse, pude perceber a necessidade de aperfeiçoamento da formação dos formadores que, embora tenham propiciado alguns dos pressupostos e perspectivas almejados no curso, não têm clareza de algumas concepções e potencialidades. Por isso, considero que, assim como os cursistas precisam estar bem formados para serem bons mediadores com as crianças, os formadores precisam também ter clareza a respeito das concepções, pressupostos, perspectivas, objetivos e estratégias que embasarão e utilizarão para melhorar sua atuação profissional como formadores.

Nessa perspectiva, acredito que uma formação voltada para os formadores (que também pode ser realizada por meio da educação *online*) lhes possibilitará a compreensão da importância e da necessidade da presença no curso dos pressupostos da educação *online* e das perspectivas da formação

crítica colaborativa. Além disso, tal formação poderá levá-los a compreender as convergências existentes entre alguns desses pressupostos e as perspectivas. Assim, diante da compreensão e apropriação de tais pressupostos e perspectivas, os formadores poderão confrontar e reconstruir suas práticas docentes enquanto formadores de formadores. A partir destas constatações, acredito que, tanto cursistas quanto formadores e pesquisadores, precisam de espaços virtuais que potencializem a comunicação e a formação continuada, a troca de ideias, de informações e reflexões.

Algumas questões precisarão ser mais sistematicamente exploradas/investigadas em estudos futuros, como, por exemplo, a formação de formadores, as potencialidades da educação *online*, a repercussão na prática da formação continuada de professores e as possibilidades e implicações de uma formação docente em contexto por meio da educação *online*.

Finalmente, caminhando para o desfecho, trago a alegria de realização de um curso de extensão que, apesar de não ter alcançado satisfatoriamente a perspectiva crítica colaborativa e os pressupostos da educação *online*, foi um ensaio, uma primeira experiência, em que todos, cursistas, formadores e pesquisadora, aprenderam, interagiram, desconstruíram e reconstruíram.

“Do momento em que se olha para o já feito, outras maneiras de fazer o mesmo se apresentam. Para contar o que se conta de outro modo, olhar o que se olha de outro lugar, para não se ver com se via” (SANTOS, 2012): esse sentimento me remeteu a uma frase que sintetiza tanto a experiência da realização do curso quanto da realização desta dissertação, de que, “mesmo errando e não atingindo um resultado de sucesso, o aprendiz obtém informações que são úteis na construção do conhecimento” (VALENTE 2005).

E o que guardei na memória?

Foram muitos os desafios e aprendizados. Hoje não sou mais a mesma que, dois anos atrás, ingressou no mestrado. Mas permaneço com a mesma concepção de ser um eterno aprendiz. É momento de ressignificar o tempo e o espaço de formação continuada de professores, de acreditar nas possibilidades que a educação *online* pode propiciar e superar os desafios. É momento de acreditar, ousar e mudar estratégias de formação continuada eficazes que

possibilitem a reconstrução da prática. É tempo de fazer pesquisas que realmente contribuam para uma sociedade melhor; de analisar ações e propor desconstruções e reconstruções, e explorar e usufruir das contribuições da cultura digital e suas potencialidades.

Referências

ABREU, Maritza Dessupoio. **Os significados da rotina na creche: com a palavra coordenadora pedagógica educadoras e pesquisadora** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006>. Acesso em: 28 fev 2014.

ALMEIDA, Vanessa. **Diálogos entre coordenadoras e pesquisadoras: construções de um percurso**. (TCC) Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n.104, p.30-35, out. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000300006>>. Acesso em: 05 jan 2014.

ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista da Associação Brasileira de Educação a distância**. v. 10, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf. Acesso em 25 fev 2014.

ANTICH, Andreia Veridiana. **Formação continuada: repercussões na prática docente**. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)–Universidade do Vale dos Sinos, Belo Horizonte, 2011.

AQUINO, Ligia Maria Leão; KAPPEL, Dolores Bombardelli, VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (org.). **Educação da Infância: história e política**. Niterói-RJ: Editora UFF, 2011. p. 165-220.

ARAÚJO, Patrícia Kricheldorf Hermes. **Blog, identidade e formação continuada em educação infantil em Joinvile**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Patrimônio Cultural e Sociedade)–Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. Brasília: Editora UnB, 1996.

AZEVEDO, Wilson. Pioneiros da educação on-line: o que eles têm a nos ensinar? **Discursos: perspectivas em educação**, Lisboa, nº 2, p.103-110, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BALBE, Marta Maria Gonçalves. **A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil da Instituição Adventista do Paraná**: Regional Norte. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BERNARDES, Clinger Cleir Silva. **Desenho didático de materiais digitais para educação a distância online** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

BORBA, Ana Malheiros e Rúbia, Zulatto. **Educação a distância online**. Autêntica. Belo Horizonte, 2006.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Educação a distância para professores em serviço: a voz das cursistas. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa**, 2008. Caxambu-MG. Anais. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT16-4695-pdf-Int>. Acesso em 10 jan 2014.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 21ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da república Federativa do Brasil, DF. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso: fevereiro 2014.

BRASIL. **Lei n.º 5.962/71, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau. . Diário Oficial da república Federativa do Brasil, DF Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: fev. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional . Diário Oficial da república Federativa do Brasil, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: fev. 2014.

BRUNO, Adriana Rocha. A constituição de redes de aprendizagem na educação *online*: espaços de pesquisa na cibercultura. **Encontro Internacional de Rede de Grupos de Investigação: educação e tecnologia**. 2010. São Paulo. Anais. Disponível em: <http://www.ufjf.br/grupar/>

files/2011/05/A-CONSTITUI%C3%87%C3%83O-DE-REDES-DE-APRENDIZAGEM-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-ONLINE_espaa%C3%A7o-de-pesquisa-na-cibercultura.pdf. Acesso em 27 fev 2014.

BRUNO, Adriana Rocha. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática online.** Tese (Doutorado)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRUNO, Adriana R. Aprendizagem em rede: ampliando campos de formação. In: MIRANDA, Sônia; MARQUES, Luciana (Org.). **Investigações: Experiências de Pesquisas em Educação.** Juiz de Fora: Ed UFJF, 2009. p. 91-108.

BRUNO, Adriana Rocha. **Avaliação e aprendizagem no Ensino Superior e a multiplicidade da Educação contemporânea.** E-Book. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015b. (Série @prendersempre.com) No prelo.

BRUNO, Adriana Rocha. **Ações formativas para educação online no Ensino Superior: a didática online e a aprendizagem do adulto em perspectiva.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.

BRUNO, Adriana R.; SILVA, Itamar Mendes. Gestão de processos didáticos: EaD articulando Universidade e Rede Pública. In: CARVALHO, Mercedes (Org.). **Ensino Superior: reflexões sobre as práticas docentes.** São Paulo: Musa Editora, 2008. p. 29 - 46.

BRUNO, Adriana R.; HESSEL, Ana Maria. Implicações dos ambientes *online* para formação de comunidades colaborativas de gestores educacionais. In: BORGES, Eliane M.; BRUNO, Adriana R.; SILVA, Léa S. P. (Org.). **Tem professor na rede.** Juiz de Fora: Ed UFJF, 2010. p. 41-56.

CAMARGO, Rosimere Dias. **ProInfantil: ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)–Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra. 1999.

COCO, Valdete. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa.** 32, 2009, Caxambu. Anais. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5363--Int.pdf>. Acesso em 20 jan 2014.

COCO, Valdete. Formação continuada na educação infantil. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa.** 33, 2010, Caxambu. Anais. Disponível em: <http://33reuniao.org.br>

anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf. Acesso em 20 jan 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIEL, Jaqueline. **Formação continuada de professores da educação infantil**: um estudo a partir do curso “Encontros de leitura” realizado no município de Sinop/MT. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação).– Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2011.

FARIAS, Mabel. Infância e Educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. **Educação da Infância**: história e política. Niterói. : Editora UFF, 2011. p.43 – 60.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p.257-272, ago / 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, Maria Teresa. A Pesquisa em Educação: questões e desafios. **Vertentes**. São João Del-Rei v. 1, 2007. Disponível em: http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf. Acesso: 10 jan 2014.

FREITAS, Maria Teresa. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico cultural. In: FREITAS, Maria Teresa; RAMOS, Bruna Sola (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2010. p. 13-24

GIROUX, Henri. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1998.

GOMES, Péricles Varella et AL. Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem: a experiência inédita da PUC-PR. **Revista Diálogo Educacional** – V. 3, nº 6, p. 11-27, maio/agosto, 2002.

GOULARTE, Nureive Bissaco. **Formação continuada:** uma trajetória necessária na busca da reflexividade com qualidade pedagógica. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GUEDES, Elizangela Amaral. **Formação continuada para professores de educação infantil:** concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

HALMAN, Adriane Lizbehnd; BONILLA, Maria Helena. **Diários da prática docente em blogs:** aspectos da reflexão entre professores. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa. 32., 2009, Caxambu. Anais. Disponível em <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT16-5866--Int.pdf>. Acesso: 14 jan 2014.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética?** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 117 – 133.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1991.

LÉVY, Pierre. **O que é cibercultura?** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBERALI, Fernanda. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 87 – 120.

LIBERALLI, Fernanda. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. Políticas públicas para a educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. **Educação da Infância:** história e política. Niterói. : Ed. UFF, 2011. p.133 – 164.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. Formação continuada em comunidade de prática: conectividade e aprendizagem em rede. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa.** 34., 2011, Caxambu. Anais. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT16/GT16-987%20int.pdf>. Acesso: 15 jan 2014.

MAGALHÃES, Maria Cecília. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59 - 86.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Centauro, 2002.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa.** São Paulo: Loyola, 2011. p. 41 – 52.

NASCIMENTO, Mislene Carvalhais. **A pesquisa crítica de colaboração e a cadeia criativa no GP LEFoPI: uma perspectiva de transformação de contextos.** (TCC) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

NASCIMENTO, Mislene Carvalhais. **A prática educativa de coordenadores e educadores de creche e o movimento da cadeia criativa.** (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

NETO, Octávio Silvério de Souza Vieira. **Os sentidos da formação humana na cibercultura: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetividade do adulto na cultura digital.** (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

NOVELLI, Adriana. **O PROFOR/UFSC como território de formação docente.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15 – 34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em Contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Maria Cristina. **A educação infantil pública de Campinas e a formação de professores: de qual formação falamos?** 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)–Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel; BUENO, Belmira Oliveira. **Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 33 – 47, out./dez. 2013.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000011>>. Acesso em: 15 fev 2014.

PALLOF, R; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula online. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. Dossiê: dimensões formativas do ensino superior no século XXI: o sentido democrático na formação inicial e continuada dos profissionais da escola básica. **Educar em revista**. Curitiba, n. 37, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000200010>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compós**, Brasília, v.9, p. 1-21, 2007.

RAMOS, Bruna Sola da Silva. **Práticas discursivas no Fórum Virtual de Discussões do Projeto Veredas**: uma alternativa de aprendizagem? 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 22 - 27, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100006>>. Acesso em: 10 mar.2014.

REIS, Andréa Cardoso. A institucionalização da infância no Brasil republicano. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. **Educação da Infância**: história e política. Niterói. : Ed. UFF, 2011, p. 85 – 106.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e arte do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Edméa. Educação *online* para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PRESCE, Lucila, Antônio (Org.). **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p.29 – 48.

SANTOS, Edméa. Educação on-line: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância. In: PRETTO, Nelson L. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005. p.19 – 30.

SANTOS, Anelita Costa. **Educação a distância**: uma modalidade para formação continuada de professores. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social)–Fundação Visconde de Cairu, Cairu , 2012.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. 2012. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SARMENTO, Dirléia Sarmento; FOSSATTI, Paulo. Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 25, n. 2, p. 16 - 23, 2012. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000200006&lang=pt>. Acesso em: 25 fev 2014.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Bras. Educ. (online)** 2009, v. 14, n 40, p. 143 – 155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 15 jan 2014.

SCHAPPER, Ilka. **O fluxo do significado do brincar no movimento da cadeia criativa**: argumentação, formação de pesquisadores e educadores. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUCHTER, Lúcia Helena. **Biblioteca escolar e laboratório de informática**: espaços para diferentes letramentos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa. **Formação continuada em serviço**: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva. 2011. Tese (Doutorado em Educação.) –Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SILVA, Léa S. P. O professor de educação infantil em tempos de mudança. In: CALDERANO, Maria A.; LOPES, Paulo R. C. (Org.). **Formação de professores no mundo contemporâneo**: desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2006. p.73 – 90.

SCHAPPER, Ilka e SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. Ação colaborativa na creche: compartilhando sentidos e significados. In: SILVA, Léa S. P. e LOPES, Jader (Org.). **Diálogos de pesquisas sobre Crianças e Infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 61-68.

SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. A formação do professor de educação infantil: novos tempos, velhos problemas. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

SILVA, Marco. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010b.

SILVA, Melissa. **A formação continuada de professores da educação infantil e a relação com a prática pedagógica**: no sistema municipal de ensino de Guarapuava. Paraná. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação.)– Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba , 2011.

SOARES, Magda. Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1987. In: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Revista Educação & Sociedade. ano XXIII, n. 79, p.2-10 , ago./2002.

SOUZA, Marina Pereira de Castro. **O ProInfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do Rio de Janeiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

TAVARES, Érica Alves Barbosa Medeiros. **Olhares e vozes de tutores sobre o “Ser tutor”**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

TORRES, Patrícia e SIQUEIRA, Lilia. **Educação virtual nas universidades**: as contribuições da aprendizagem colaborativa. Revista História da Educação Latino Americana. Volume 14. Número 19. p 175 – 204. Dezembro 2012.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. **Educação da Infância**: história e política. Niterói. : Editora UFF, 2011.

VASQUES, Glaura de Miranda. **Projeto Veredas forma professores mineiros.** [S. l.], 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1981&catid=212:educacao-superior>. Acesso em: fev. 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 67-85.

YONG, Regina Santos; BATISTA, Janete Barroso; BORGES, Daniel Capelo; NETO, Herminio Borges. Interação no ambiente moodle: a relação intersubjetiva dos sujeitos para o fortalecimento do EAD. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa.** 34., 2011, Natal. Anais. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT16/GT16-863%20int.pdf>. Acesso em: 15 jan 2014.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação continuada. **Pro-Posições.** Campinas, v..20, n.2, p.167-184 , maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000200011>>. Acesso em: 07 mar. 2014.

Apêndices

Apêndice 1
QUESTIONÁRIO

(aplicado na escola para planejamento do curso Docência na Educação Infantil)

IDENTIFICAÇÃO

1 - Nome (opcional) _____

2 - Ano (série) onde atua: _____

3 - Escola em que atua: _____

4 - Endereço (opcional): _____

5 - E-mail: _____

6 - Data de Nascimento: ____/____/____

7 - Estado Civil: _____

8 - Idade:

Entre 18 e 24 anos

Entre 25 e 30 anos

Entre 31 e 40 anos

Entre 41 e 50 anos

Entre 51 e 60 anos

Mais de 60 anos

9 – Sexo:

Feminino

Masculino

INFORMAÇÕES SÓCIOECONÔMICAS

10. Tem filhos? () Sim () Não (se não pule para item 13)

11. Quantos? () 01 () 02 () 03 () 04 () _____

12. Qual idade de cada um? _____

13 – Vínculo empregatício:

() funcionário contratado.

Há quanto tempo? _____

() federal () estadual () municipal () particular

() outros _____

() funcionário efetivo.

Há quanto tempo? _____

Quais? () federal () estadual () municipal () particular

() outros _____

14 - Jornada de Trabalho (horas semanais):

() 0 a 20 horas semanais

() 21 a 30 horas semanais

() 31 a 40 horas semanais

() 41 a 50 horas semanais

() mais de 50 horas semanais

15. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você e que colaboram com as despesas comuns, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (opcional)

() Até 1 salário mínimo (até R\$622,00 inclusive).

() De 1 a 2 salários mínimos (de R\$622,00 até R\$ 1.244,00 inclusive).

() De 2 a 3 salários mínimos (de R\$1.244,00 até R\$ 1.920,00 inclusive).

() De 3 a 4 salários mínimos (de R\$1.920,00 até R\$2.560,00 inclusive).

() De 5 a 10 salários mínimos (de R\$3.200,00 até R\$6.400,00 inclusive).

() De 10 à 15 salários mínimos (de R\$6.400,00 até R\$9.600,00 inclusive)

() Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$9.600,00)

16 – Escolaridade mínima concluída pelos pais:

Mãe

() ensino fundamental incompleto

- ensino fundamental completo
- ensino médio incompleto
- ensino médio completo
- ensino superior completo
- outro _____

Pai

- ensino fundamental incompleto
- ensino fundamental completo
- ensino médio incompleto
- ensino médio completo
- ensino superior completo
- outro _____

17. Com qual frequência você lê:	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Jornais				
Revistas de informação geral				
Revistas científica ou tecnológica				
Revistas de humor, quadrinhos ou jogos				
Revistas sobre TV, cinema e música				
Revistas sobre moda, estilo e decoração				
Revistas sobre saúde				
Revistas sobre religião				
Revistas sobre educação e estudos				
Livros de ficção				
Livros de não-ficção e científicos				
Sites e matérias na internet				

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

18. Qual a sua formação?

- Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Profissionalizante. Qual? _____
- Superior Incompleto
- Ensino Completo
- Pós-graduação. Qual? _____
- Mestrado. Qual? _____
- Doutorado. Qual? _____

19. Em que área?

Pedagogia

Letras

Psicologia

Educação Física

20. Em que ano irá se formar ou se formou? _____

21. Qual faculdade freqüenta/freqüentou? _____

22. Qual turno estuda/estudou? Manhã Tarde Noite

23. Qual profissão / função está exercendo?

Recreador (a)

Professor (a)

Coordenador(a)

Diretor (a)

Secretário

Outro. Especifique _____

24. Já trabalhou alguma vez com crianças de 0 a 6 anos? Sim Não

25. Em caso afirmativo, com qual faixa-etária?

0-1 ano 1-2 anos 2-3 anos 3-4 anos 4-5 anos 5-6 anos

26. Quanto tempo? _____

27. Em qual rede? municipal estadual federal particular

INFORMAÇÕES SOBRE CURSOS

28. Atualmente você faz algum curso na área de educação?

Sim Não

29. Em caso afirmativo, qual curso? _____

30 – Você tem interesse em fazer um curso de formação?

sim

não

31 - Que tipo de curso você gostaria de fazer? Marque quantas opções julgar necessária

extensão

aperfeiçoamento

Especialização

Mestrado

Doutorado

outro _____

32 - O que dificulta você a realizar um curso?

disponibilidade de horário

deslocamento para local do curso

custo

tempo para estudo

outro _____

33. Quais temas você gostaria de aprofundar seus conhecimentos sobre educação infantil?

34. Qual dia seria melhor para realização de cursos?

Segunda Terça Quarta Quinta Sexta

Sábado à distância

35. Qual horário? Manhã Tarde Noite

36 - Você já realizou algum curso à distância?

Sim Não - (se não pule para o item 49)

Qual? _____

Onde (instituição e pólo presencial)? _____

37 - Você tem computador em sua casa?

- Sim
- Não

38 - Como você classifica seu grau de familiaridade com a Internet?

- Avançado
- Bom
- Regular
- Fraco

- Avançado
- Bom
- Regular
- Fraco
- Inexistente

40 – Qual local você acessa a internet?

- Trabalho
- Residência
- Lan House
- outros

41 - Quais são os recursos tecnológicos mais utilizados **por você?** (marque quantas alternativas desejar)

- Word (processador de texto).
- Power Point (aplicativo para apresentações)
- Aplicativo gráfico – Corel, Photoshop, Paint etc.
- Excel (planilha eletrônica)
- E-mail.
- Comunicação instantânea (MSN, Skipe, Gmail, tipos de Chat e outros).
- Navegação na Internet (busca em sites de pesquisa, informação etc.).
- Busca de materiais para sua atividade profissional (vídeos, áudios, imagens etc).
- Produção de escrita coletiva com wiki, Google docs etc
- Jogos, games.
- entretenimento e música.
- Sites de relacionamento e redes sociais (orkut, facebook, youtube, linkdin, Google+, blogs e outros).
- DVD, vídeo (filmes documentários. Clips...)
- Ambientes virtuais de aprendizagem (Moodle, Learning Space e outros)
- Não fazem uso de recursos tecnológicos.

Outros _____

42 - Quais os recursos que você utiliza para suas atividades pedagógicas?

- Word (processador de texto)
- Power Point (aplicativo para apresentações)
- Paint (aplicativo gráfico)
- Excel (planilha eletrônica)
- E-mail
- Comunicação instantânea (MSN, Chat, etc.)
- Navegação na Internet (busca em sites de pesquisa, informação etc.)
- Busca de materiais para sua atividade profissional (vídeos, áudios, imagens etc)
- Jogos, entretenimento e música
- Sites de relacionamento (orkut, facebook, youtube, blogs e wikies)
- DVD, vídeo

43 - Você utiliza as tecnologias em suas atividades pedagógicas?

- sempre
- às vezes
- raramente
- nunca

44 - Se nunca utiliza, por quê?

- difícil acesso
- não tem tempo
- não tem interesse
- não sabe utilizar
- outro: _____

45 - Como você avalia o uso das (Tecnologias da informação e comunicação - TICs) no processo de aprendizagem dos alunos?

- não faz diferença para a aprendizagem
- ajuda na aprendizagem
- é fundamental para a aprendizagem
- prejudica a aprendizagem

46 - Sua utilização da web se dá através de: Enumere em ordem, de maior frequência para menor frequência. Use ZERO, para indicar a não utilização da ferramenta.

- Blogs em geral:

- () E-mails:
- () Sites de busca de pesquisa, informação, etc:
- () Sites de entretenimento música, filmes, jogos, etc:
- () Sites de notícias:
- () Sites de relacionamento MSN, Facebook, Orkut, Twitter, youtube, wiki...:
- () Sites educacionais:
- () Sites relacionados à sua profissão:

Apêndice 2

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARIA DARCILENE DE ARAGÃO
 JUIZ DE FORA – MG
 FONE: (32) 88010916/(32)91031139
 E-MAIL: mdarcilene@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a.) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA EDUCAÇÃO ONLINE”** (título provisório).

Neste estudo pretendemos compreender as possibilidades e implicações da formação continuada de professores por meio da educação online, realizada no Curso Docência na Educação Infantil, uma parceria dos grupos de pesquisa GRUPAR e LEFoPI da UFJF. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, caso seja solicitado por você.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento será validado e assinado por você e uma cópia deste documento será arquivada pelo pesquisador responsável.

Eu, _____
 _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo / pesquisa **“A EDUCAÇÃO ONLINE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA EM CONTEXTO DE COLABORAÇÃO”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2013.

Apêndice 3

Autor	Dissertação /Tese	Título	Ano	Objeto de pesquisa	Sujeitos da pesquisa	Abordagem teórica	Metodologia Instrumentos utilizados	Aproimações	Distincionamentos	Embasmamento teórico (autores)
Silva, Melissa R.	D	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE GUARAPUAVA-PARANÁ.	2011	Curso de formação continuada implementada pela secretaria de educação para docentes que atuam nos Centros de educação infantil de Guarapuava PA e cinco Centros de Educação Municipal de Educação Infantil de Guarapuava-PR.	Cinco coordenadoras e cinco professores	Qualitativa	Questionários com ênfase na prática docente e entrevista com os profissionais e entrevista com coordenadoras dos centros de educação infantil	análise de um curso de formação continuada e sua repercussão na reflexão presencial e implantado via política pública sobre a prática pedagógica	O foco da análise é um curso continuado e sua repercussão na reflexão presencial e implantado via política pública sobre a prática pedagógica	Aceci(2007), Carisera(2002), Kramer(2003), Kuhlmann Jr. (1998), Libâneo (2005), Nicolau (2002), Oliveira (2010), Saviani (1991, 2005, 2007)
Oliveira, Maria Cristina	D	EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE CAMPINAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUAL CRIAÇÃO FALAMOS?	2011	Grupos de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas	Profissionais que atuam na secretaria Municipal de Educação de Campinas	Qualitativa	entrevistas semi estruturadas	análise da formação continuada de professores de educação infantil	Análise da formação continuada de uma formação geral e não especificamente de um curso	Ferrez (2001), Kramer (2005), Saviani (2008), Acei (2001, e 2007), Gomes (2009), Moreto (2009), Siqueira (2009) e Ramos (2010)
Guedes, Amarelina	D	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA CEARÁ	2011	Concepções de formação continuada de professores em rede municipal de ensino de Fortaleza Ceará	Sete técnicas de educação, três professoras de creche e seis professoras de pré-escola.	Qualitativa	entrevistas semi estruturadas com sete técnicas de educação - estudo de caso.	Análise da formação continuada de profissionais de educação infantil.	Análise da formação continuada de uma formação geral e não especificamente de um curso	Nóvoa (1997, 1999) Sacristán (1995) Oliveira-Formosinho (2011a, 2009)
Diel, Jacqueline Sandra	D	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DO CURSO DE ENCONTROS DE LETURA REALIZADO NO MUNICÍPIO DE SINOP/MT	2011	relações das práticas pedagógicas e o conhecimento construído pelas professoras de educação infantil em cursos de formação continuada, a partir do trabalho desenvolvido no curso "Encontros de Letura", que ocorreu nos anos de 2007 e 2008 no Município de Sinop/MT	Cinco professoras de Educação Infantil que participaram do curso "Encontros de Letura". Franco (2003)	Qualitativa	entrevistas semi-estruturadas e pesquisa bibliográfica	Mudanças que podem ter ocorrido na prática pedagógica das professoras da rede Municipal de Sinop/MT promovida pela formação continuada ocorrida durante dois anos. Os professores entrevistados participaram de no mínimo 75% das atividades propostas na formação continuada.	Análise da repercussão da formação continuada de uma formação geral e não do processo de sua realização. Outro diferencial é que a formação continuada aqui investigada foi realizada não no contexto da escola, mas de uma forma mais ampla.	Duran, (2007, 2008), Nóvoa, (2007, 2009), Imbernon, (2009, 2010), Canário (1998, 2002, 2007)
Balbe, Maria Maria Gonçalves	T	A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA INSTITUIÇÃO ADVENTISTA DO PARANÁ- REGIONAL NORTE	2011	formação inicial e continuada de professoras de educação infantil	Entrevista narrativa com duas professoras de educação infantil em uma instituição privada e confessional de Maringá.	Qualitativa	entrevista narrativa com duas professoras	Análise sobre a formação continuada de professoras de educação infantil	Análise das contribuições que a formação inicial e a formação continuada de professoras trouxeram para vidas as discussões sobre a formação inicial e profissional e passível dos docentes de professoras. Os autores Heywood (2004), Kramer (1995, 2006), Kuhlmann (2007), Possmann (1995), Sarmento (2001)	Quilha (1998, 1996), Demo (1999), Duarte (1998) Fagundes (1989, 1993), Garcia (1999), Hargreaves (2004), Kreutz (1996), Magnani (1993), Meilo (1992), Nóvoa (1992) e Apple (2000) sustentaram discussões sobre a formação inicial e profissional e passível dos docentes de professoras. Os autores Heywood (2004), Kramer (1995, 2006), Kuhlmann (2007), Possmann (1995), Sarmento (2001)
Antich, Andriela Veridiana	D	FORMAÇÃO CONTINUADA: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE	2011	curso de formação continuada desenvolvido pelo NUPF- UNISINOS	Cursoistas do curso de formação continuada realizado no período de agosto 2007 a 2008.	Qualitativa	Análise de conteúdo. Análise de documentos, questionário (realizado com todas as professoras que realizaram o curso), entrevistas semiestruturadas com quatro professoras selecionadas do grupo do curso e observação.	O foco da análise é a repercussão de um curso na prática docente dos cursistas e não do curso.	O foco da análise é a repercussão de um curso na prática docente dos cursistas e não do curso.	Freire (1996), Nóvoa (1995), Garcia (1995, 1999), Gomez (1995, 2001), Esteves (2010), Rios (2005), Cunha (1998, 2006, 2008), Cardoso (1997), Carbonell (2002)
Silva, Kátine Simone de Brito Pessoa	T	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	2011	Professoras coordenador pedagógico e gestor de uma escola da Rede Municipal de Educação de Natal	Professoras coordenador pedagógico e gestor de uma escola da Rede Municipal de Educação de Natal	Qualitativa	Análise do discurso dos profissionais registrado por meio de questionários aplicados no início, meio e fim da formação continuada.	Análise de um curso de formação continuada de professoras realizado no contexto de uma escola apartir da demanda dos profissionais.	O foco da análise ser um curso realizado de forma presencial e não online.	Orlandi (2005), Barata (2007)
Goulart, Nurelize	D	UMA TRAJETÓRIA NECESSÁRIA NA BUSCA DA RELEVÂNCIA COMO QUALIDADE PEDAGÓGICA	2012	quatro instituições particulares de educação infantil	estudo de caso	Qualitativa	Entrevistas semiestruturadas	Análise da repercussão da formação continuada de professoras de educação infantil na sua prática docente.	Formação continuada de professoras aqui investigada foi realizada em contexto, e sim de forma isolada pelas profissionais das escolas aqui investigadas.	Alarcão(2010), André(2011), Apple e Jungo (1990), Bolian (2002), Bujes (1990), Filletto e Stani(2011) e Ezequiel(2007)
Araújo, Patrícia Michelborff Hermes	D	BLOG, IDENTIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM JORNILLE	2012	Um blog	trinta e cinco professoras e coordenadoras de educação infantil	Qualitativa	pesquisa intervenção	Análise de um recurso (blog) utilizado para compartilhamento das aprendizagens e experiências em um curso de formação continuada de professoras de educação infantil	Análise de um blog que foi utilizado tanto por professoras quanto por alunos da educação infantil	Castelle (1999), Hernandez (2005), Dias e Leite (2010), Hall(2006), Brand(2005), Oliveira (2002), Gasque e Costa (2005), Esteves e Rodrigues (2005), Filletto e Stani(2011) e Ezequiel(2007)
Camargo, Branca Monteiro	D	ERA UMA VEZ, CONTANDO HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2012	Práticas de contação de histórias de duas professoras de educação infantil	duas professoras	Qualitativa	observações videogravadas e diários de campo de duas professoras.	Refletir sobre a prática pedagógica	Análise da prática pedagógica somente a prática de contação de história na educação infantil.	Lajolo (1994), Machado (2004), Ribeiro (2007), Zilberman (2003, 2005 e 2009), Vigotski, (2000, Kramer (2006, 2009), Rios (2000) e Boer (2000).

Apêndice 4

Título	Ano	Objeto de pesquisa	Sujeitos da pesquisa	Abordagem teórica	Metodologia Instrumentos utilizados	Aproximações	Distanciamentos	Embasamento teórico (alguns autores)
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) UMA MODALIDADE PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	2012	Curso de Especialização em Gestão Escolar (UFBA/FACED)	cursistas do curso	Qualitativa	Estudo de caso sobre um curso de pós graduação	Análise da repercussão de um curso realizado por meio da EaD na prática profissional do cursista	O foco ser um curso de pós graduação em gestão e não um curso de formação continuada de professores de educação infantil.	Alves e Nova, Belloni, Barreto, Corrêa, Lévi, rossini, Boraba, Malheiros e Zulatto, Valente, Moran, Nóvoa, Luckesi, Hofman, Lima, Levy, Neves, Pretto, Tardif, Valente e Kenski.
O PROFOR/UFSC COM TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE	2012	PROFOR/SC	Professores cursistas do PROFOR/SC 2010-2011	Qualitativa	Questionário <i>online</i> com 442 com 77 retornos e entrevista com cinco professores que coordenaram o programa.	Análise de um curso de formação continuada	Número de cursistas e o fato da formação continuada aqui investigada ser realizada por meio de uma política pública	Cunha (2009), Ramos (2010), Sacristan (1995), Bazzo (2007)

Apêndice 5

Autor	GT	Ano	NOME DO TEXTO / ARTIGO	IDEIA CENTRAL DO TEXTO	ALGUNS DOS AUTORES CITADOS
COCO	7	2010	Formação Continuada na Educação Infantil	Mapeamento da Formação Continuada da Educação Infantil no Espírito Santo: processo de formação continuada e prática docente.	Konder (2002), Freire (1998) Certau (1993), Bakhtin (1993), Novoa (1998), Kishimoto (2004), Kramer (2005), Moss (2002), Zeichner (1993).
SOUZA	7	2012	O PROINFANTIL e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do Rio de Janeiro	Análise de como a experiência formativa do PROINFANTIL (RJ - 2010/2011), vivida pelos professores cursistas, afetou a construção da identidade profissional.	Freitas (2002), Kramer (2007), Bakhtin (2006), Barbosa (2006), Oliveira (2007), Terdif (2007),
COCO	8	2009	Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação.	Acompanhamento dos editais dos concursos públicos para provimento de cargos para Educação Infantil, as diferentes formas de denominação dos cargos vinculados ao trabalho pedagógico realizado nas instituições, as alternativas de vínculo empregatício oferecido pelos municípios, a formação inicial requerida e a formação continuada desenvolvida para os profissionais.	Bakhtin (1992), Bonetti (2005), Campos (1995), Freire (1998), Konder (2002), Kuhlman Jr. (1998), Nóvoa (2002), Russo (2007).
BRANCO E OLIVEIRA	16	2008	Educação a distância para professores em serviço -a voz das cursistas	Discussão sobre a formação profissional do docente, desenvolvida na modalidade da Educação a Distância por meio da Formação em Serviço. Projeto Veredas/SEEMG e Licenciatura em Educação Básica - séries iniciais UFOP.	Apple (1995), Azevedo (2005), Belloni (2005 e 2007), Litwin (2001), Mill (2002), Nunes (1994),
HALMAN E BONILLA	16	2009	Diários da prática docente em blogs: aspectos da reflexão entre professores	Análise da pontencialidade de um ambiente que registre e amplie as inquietações dos professores, contribuindo para uma reflexão mais fundamentada e para as trocas entre pares, distanciados temporal e geograficamente.	Freitas e Halmann (2006), Bonilla (2005), Portlan e Martin (1997), Dewey (1959), Levy (1999), Lemos e Cunha (2003), Moran (1999), Novoa (1992), Perrenoud (2002), Pretto (2005), Schon (1983), Zeichner (1993).
LOPES	16	2011	Formação Continuada em comunidade de prática conectividade e aprendizagem em rede	Análise de um espaço para dialogar com educadores sobre aspectos práticos referentes à inserção das tecnologias nas escolas, assim como das pesquisas, teorias e políticas. O grupo de educadores foi formado por diferentes instituições de educação superior (privada e pública) e escolas de ensino fundamental e médio. A pesquisa foi realizada com foco no processo, em que o pesquisador teve uma inserção direta no ambiente pesquisado, uma rede social chamada NING, que apresenta como recursos chat, fórum, email, vídeos, imagens e mensagens dentre outros.	Halmann e Bonilla (2009), Wenger (1998), Lave e Wenger (1998), Barton e Tusting (1995), Freire (1993), Figueredo (2006), Buogo, Chiapnotto e Carbonara (2006), Downes (2007), Siemens (2006), Palloff e Pratt (2002), Wilson (2010), Hooks (2003).
YOUNG, BATISTA, BORGES E NETO	16	2011	Interação no ambiente Moodle a relação intersubjetiva dos sujeitos para o fortalecimento da EaD	Identificar e analisar os espaços e recursos utilizados no Ambiente Virtual de Ensino (AVE) que contribuíram para interação intersubjetiva dos sujeitos numa disciplina a distância em um curso de pedagogia.	Almeida (2007), Belloni (2003), Gomez (2004), Levy (1999), Mattos (2005), Libâneo e Santos (2005).

Apêndice 6

AUTOR	ANO	NOME DO TEXTO / ARTIGO	IDEIA CENTRAL DO TEXTO	ALGUNS DOS AUTORES CITADOS
SAVIANI	2008	Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro	aspectos históricos e teóricos da trajetória da formação de professores no Brasil	Duarte (1986), Reis Filho (1995), Vidal(2001), Monarcha (1999), Tanuri (2000), Cavalcanti (1994), Silva (2003), Saviani (2008), Santoni rugiu, 1998),
ZAPELINI	2009	Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação continuada	traz reflexões sobre a importância e a riqueza de um espaço formativo que oportunize ao professor estudos mais específicos relacionados à sua prática, e apresenta a percepção dos professores da Educação Infantil sobre a formação continuada, procurando entender como são constituídos os espaços formativos no interior das instituições de Educação Infantil.	Andaló (1995), Fernandes (2000), Tardif (2002), Nóvoa (1995), Micarello (2005), Christov (2004).
SARMENTO E FOSSATI	2010	Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade	relato de uma pesquisa ação colaborativa que focalizou os saberes docentes que permeiam as práticas educativas de professores que exercem a docência em escolas de Educação Infantil no Brasil, por meio da análise de três minicursos com duração de doze horas cada um, e que foi realizado de forma presencial.	Franco (2005), Veiga (2010), Tardif (2010), Alarcão (1996), Schon (2000), Pimenta (2005), Bardan (1998)
ALONSO	2008	Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas	aponta a temática das tecnologias da informação e comunicação (TICs), aliada à formação dos professores, considerando nessa perspectiva a importância do trabalho em rede.	Amstrong e Casement (2001), Barreto (2004), Belloni (1999), Castells (2003), Contreras (1999), Libâneo (2006), Paloff e Pratt (2002), Pretto (2002).
REALI, TANCREDI E MIZUKAMI	2008	Programa de mentoria <i>online</i> : espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes	relatam uma pesquisa sobre a educação online como uma importante aliada na formação de professores, com foco nas narrativas escritas e orais e em conversas interativas de professores.	Klein (2003), Schoenfeld (1997), Shon (1996), Almeida (2003), Moran (2003), Santos (2003), Nova e Alves (2003), Pimenta (2002),
PRETTO E RICCIO	2010	A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais	discutem a importância da compreensão das tecnologias digitais em rede como estruturantes de novas práticas comunicacionais, de formação e aprendizagem, com a necessidade de implementação de políticas públicas que visem à democratização do acesso a essas tecnologias.	Castro (2009), Marin (1995), Altenfelder (2005), Candau (1987), Menezes (1996), Castells (1996), Dias (1995), Giroux (1997), Zabalza (2004), Larrosa (2005), Tardif (2000),

Apêndice 7

Questionário

(realizado *online* pelo Google docs com cursistas e formadores)

1 - Nome (opcional)

2 - Em que escola(s) você leciona?

3 - Em que turma (ano/série / faixa etária de alunos) você atua?

4 - Qual sua idade:

- Entre 18 e 24 anos
- Entre 25 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- Mais de 60 anos

5 - Sexo:

- Feminino
- Masculino

6 - Vínculo empregatício:

funcionário contratado.

Há quanto tempo? _____

federal estadual municipal particular

outros _____

funcionário efetivo.

Há quanto tempo? _____

Quais? federal estadual municipal particular

outros _____

7 - Jornada de Trabalho (horas semanais):

- 0 a 20 horas semanais
- 21 a 30 horas semanais
- 31 a 40 horas semanais
- 41 a 50 horas semanais
- mais de 50 horas semanais

8 - Qual a sua formação?

- Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Profissionalizante. Qual? _____
- Superior Incompleto
- Ensino Completo
- Pós-graduação. Qual? _____
- Mestrado. Qual? _____
- Doutorado. Qual? _____

9 - Em que área?

- Pedagogia
- Letras
- Psicologia
- Educação Física
- _____

Apêndice 8
Roteiro de entrevista
Cursistas

Após a entrega do Termo de consentimento livre e esclarecido, em que constam aspectos sobre a pesquisa, foi solicitado aos cursistas: que preenchessem o questionário *online*, participassem ao término do curso de uma conversa sobre o mesmo e permissão para gravar a entrevista.

01 - O que levou você a fazer o curso Docência na Educação Infantil?

02 – Quais eram as expectativas em relação ao curso? O curso correspondeu as suas expectativas?

03 - Que dificuldades e facilidades foram encontradas na realização do curso? Destaque algumas... (Esta questão tem a intenção de buscar informações gerais, amplas, de modo a não induzir o sujeito a um tema específico. Trata-se de um movimento de abertura para que os sujeitos possam deixar fluir suas emoções/afetos, suas inquietações...)

04 – Você destacaria alguma vivência do curso que o impactou a ponto de modificar a sua prática?

O que guardou na memória a partir da experiência e das discussões vividas durante o curso?

05 – Que método, estratégia usada no curso mais marcou para você?

06 – Que sugestões e críticas você daria para o curso?

07 – Você faria outro curso nessa modalidade?

08- Você recomendaria este curso para outros colegas de profissão?

Apêndice 9
Roteiro de entrevista
Formadores

Após a entrega do Termo de consentimento livre e esclarecido, em que constam aspectos sobre a pesquisa, foi solicitado que preenchessem o questionário *online*, participassem ao término do curso de uma conversa sobre o mesmo e permissão para gravar a entrevista.

01 - Que dificuldades e facilidades foram encontradas na realização do curso? Destaque algumas... (Esta questão tem a intenção de buscar informações gerais, amplas, de modo a não induzir o sujeito a um tema específico. Trata-se de um movimento de abertura para que os sujeitos possam deixar fluir suas emoções/afetos, suas inquietações...)

02 - Considerando que o curso integrou a perspectiva crítico colaborativa com a concepção de educação *online*, que diferenciais no curso você apontaria como emblemáticos destas concepções?

Apêndice 10

Roteiro de análise /observação dos fóruns encontros presenciais

Analisar / observar se os fóruns e transcrições dos encontros presenciais propiciaram:

- ✓ educação em rede
- ✓ Interação/interatividade
- ✓ colaboração
- ✓ aprendizagem crítico colaborativa
- ✓ relação dialógica entre os todos os sujeitos implicados no processo de aprendizagem
- ✓ flexibilidade/plasticidade
- ✓ conectividade
- ✓ mediação partilhada
- ✓ integração
- ✓ hibridismo
- ✓ reflexão crítica dialógica acerca do saber-fazer docente
- ✓ aos cursistas e formadores descrever, informar, confrontar e reconstruir suas ações / práticas pedagógicas

Apêndice 11

Roteiro de análise dos materiais e estrutura do curso

A estrutura do curso e materiais propiciou:

- ✓ educação em rede
- ✓ interação/interatividade
- ✓ colaboração
- ✓ aprendizagem crítico colaborativa
- ✓ relação dialógica entre os todos os sujeitos implicados no processo de aprendizagem
- ✓ flexibilidade/plasticidade
- ✓ conectividade
- ✓ mediação partilhada
- ✓ integração
- ✓ hibridismo
- ✓ reflexão crítica dialógica acerca do saber-fazer docente
- ✓ a efetivação das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir
- ✓ o virtual e o presencial se articular e se integrar, suportados pelas tecnologias e mídias digitais e em rede