

TALLERES EDUCATIVOS: TEORIA Y PRAXIS EM LA EDUCACION A DISTANCIA

Educational workshops: theory and praxis em distance education

Oficinas pedagógicas: teoria e práxis na educação a distância

Recibido: 19 de Abril 2015

Aprobado: 12 de Mayo 2015

Jaqueline Costa Castilho Moreira
Doutora em Educação Escolar
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP
Brasil
jackycastilho@fct.unesp.br



Dorlivete Moreira Shitsuka
Mestre em Ensino de Ciências
UniFMU e Claretiano
Brasil
dorlivete@uol.com.br



Klaus Schunzen Jr.
Doutor em Engenharia Elétrica
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP
Brasil
klaus@fct.unesp.br



Resumen

Para investigar las posibilidades pedagógicas de minimizar la dicotomía entre la teoría y la práctica en los cursos de educación a distancia para los profesores. Se observó que los estudiantes en el entorno virtual necesitaban tener momentos cara a cara. Se realizaron talleres con tiempo mezclado de la cara y la distancia. Se analizó el proyecto "Talleres de Prácticas Pedagógicas", realizado durante una formación de grado en modalidad semipresencial. Los "Talleres" han demostrado ser una producción de "conocimientos y prácticas" de un profesor de conjunto, que colaboró en la puesta en práctica la teoría y la práctica, optimizar el conocimiento latente de los estudiantes de pedagogía en zonas distintas de su campo profesional y tocó su conocimiento de la práctica profesional. Si se complementan en el momento de la planificación y la realización de talleres de prácticas educativas, la comunicación en el ciberespacio y la eficacia de la teoría y la práctica de la aplicación se puede mejorar.

Palabras clave: Proyecto Educativo. Formación del Profesorado. Talleres.

Abstract

To investigate pedagogical possibilities of minimizing the dichotomy between theory and practice in distance education courses for teachers. We observed that students in the virtual environment need to face moments. This was a project-face workshops. We analyzed the project "Workshops Pedagogical Practices", held during an undergraduate education in blended mode. The "Workshops" proved to be a production of "knowledge and practices" of a set teacher, who collaborated on the theory and practical implementation, optimized the latent knowledge of student teachers in areas other than their professional field and touched their knowledge from professional practice. If complemented by the time of planning and conducting workshops of educational practices, communication in cyberspace and the effectiveness of implementation theory and practice can be improved.

Keywords: Educational Project. Teacher Training. Workshops.

Resumo

O estudo objetivou investigar possibilidades pedagógicas de minimizar a dicotomia teoria-prática em cursos de formação a distância de professores. Observou-se que os alunos no ambiente virtual necessitavam de momentos presenciais. Realizou-se um projeto de oficinas presenciais. Analisou-se o projeto "Oficinas de Práticas Pedagógicas", ocorrido durante uma graduação em Pedagogia na modalidade semipresencial. Por meio do compartilhamento proposto por este projeto foi possível: uma melhor transposição teoria-prática de saberes de um conjunto docente; um afloramento de saberes provenientes das práticas profissionais dosicineiros; assim como uma otimização do potencial latente de conhecimentos desses alunos-professores em áreas diferenciadas de sua atuação profissional. Se complementadas pelo tempo de planejamento e realização das oficinas de práticas pedagógicas, a comunicação no ciberespaço e a efetividade de transposição teoria-prática podem ser melhoradas.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico. Formação Docente. Oficinas.

1. Introdução

Os moldes de formação docente em cursos superiores têm evidenciado a necessidade de que pressupostos pedagógicos tradicionais sejam superados durante o processo de graduação dos alunos. Dentre os preceitos que necessitam revisão está o hiato existente entre a teoria disseminada nas licenciaturas e as práticas efetivas em situações de ensino nas escolas, problemática amplamente discutida por vários autores (Vasquez, 1977; Alarcão, 1996; Ghedin; Almeida; Leite, 2008; Moreira, 2012).

Na perspectiva da dicotomia teoria-prática, Vazquez (1977) amplia os debates, ao acrescentar uma possível diferenciação dentro da própria ideia de “prática” como atividade, e o que ele denomina como *práxis*, atividade reflexiva possível de provocar transformações sociais. Justifica o autor, que desde a Antiguidade e Idade Média, por motivos históricos, sociais e culturais, a prática esteve associada às atividades servis, físicas e mecânicas de *status* inferior à contemplação e à teorização. E aquele que a realiza, o “prático”, estigmatizado como um sujeito comum que vive num mundo de necessidades e de objetos; alguém que pensa os atos “práticos” de forma utilitarista, imediatista e individual. Aquele que não concebe em seus atos possibilidades de reflexão e de ação, capazes de provocar atividades sociais transformadoras, ou ainda de produzir uma teoria que emerja desta *práxis*.

Já em termos de transposição teoria-prática, Alarcão (1996) enuncia a dificuldade das instituições de formação em ensinar os futuros licenciados no emprego dos conhecimentos científicos e acadêmicos obtidos nas graduações, de forma a sanar os problemas reais da docência em situações escolares.

Questionam ainda esta transposição Ghedin, Almeida e Leite (2008) ao inquirirem sobre como a carga horária de 800 horas, em práticas de ensino como componentes curriculares e no estágio supervisionado, vem sendo contemplada no processo formativo das licenciaturas. Segundo estes autores, pesquisas recentes mostram que os futuros professores não têm recebido preparo inicial suficiente e que, na prática, esses saberes vêm sendo trabalhados por meio de uma “visão burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica” (Ghedin; Almeida; Leite, 2008, p. 24).

Se em cursos presenciais é perceptível o descompasso entre os conhecimentos teóricos e o cotidiano escolar vivenciado pelos futuros professores em atividades de estágio ou por práticas

educativas, essa distância com o concreto é intensificada na modalidade totalmente virtual da Educação a Distância (EAD).

Embora os estudos sobre práticas educativas em cursos de licenciatura na modalidade totalmente virtual careçam de maiores aprofundamentos e requeiram mais pesquisas, Biagiotti (2005), ao focar a preparação do fazer docente na EAD, destaca no perfil do tutor, a significância de suas competências de mobilização, animação, interação e protagonismo junto às comunidades virtuais de aprendizagem colaborativas. O autor evidencia a relevância da conduta do tutor nesta preparação dos alunos, para a *práxis* da realidade das escolas.

Investigando a prática do estágio na Educação a Distância totalmente virtual, Bittencourt (2011) levanta que o cumprimento do estágio nesta modalidade não se atém apenas à carga horária, mas à forma com que as concedentes (instituições escolares) e seus professores responsáveis recebem este aluno de EAD. A autora mostra ainda a importância da interligação e harmonia dos profissionais da escola, do uso das ferramentas da plataforma (fórum, correio, sala de bate-papo, correção de atividades e avaliações) e o papel do tutor e do supervisor do estágio da instituição que ministra o curso de EAD, no processo de aprendizagem. Verifica-se que mesmo a distância existe a necessidade de haver momentos presenciais.

Já em modalidades semipresenciais, os cursos possuem uma estrutura diferenciada. Estão previstos encontros presenciais periódicos e obrigatórios nos quais os alunos devem comparecer à unidade da instituição, denominada de polo de apoio, para atender várias solicitações feitas por orientadores de disciplinas, como estudos e discussões, dinâmicas, seminários, trabalhos em conjunto e avaliações. Em simultaneidade às atividades presenciais, são disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem conteúdos e atividades a serem realizados no ritmo do discente, em locais, dias e horários de sua preferência, ficando na plataforma o registro da execução das propostas e o tempo empenhado pelo estudante para realização do seu curso.

No caso da formação de professores, acredita-se que a modalidade semipresencial possa favorecer um melhor encadeamento entre os conhecimentos teóricos e as práticas de ensino, pela presença física de um orientador de disciplinas capacitado para lidar com os conteúdos de aulas expositivas-dialogadas presenciais, com os trâmites de documentação, com possíveis problemas apresentados durante o curso, enfim com os itens ressaltados tanto por Bittencourt (2011) como em Biagiotti (2005).

Pensando a modalidade de EAD semipresencial como híbrida, as ideias de De Certeau (1990) acrescentam o conceito de justaposição ou de convivência do novo com o antigo, que neste caso se refere à convivência dos pressupostos pedagógicos tradicionais com as novas tecnologias. O autor aponta que ao matizar duas tendências, outros modelos são construídos e metodologias, abordagens e processos são reelaborados.

Nesta perspectiva de resignificação dos modos de fazer presencial, semipresencial e virtual na formação docente, este estudo retomou a estrutura de ensino criada no século XVIII, o Método Mútuo ou Monitorial. Pressupondo o ensino e a aprendizagem semipresencial como um processo híbrido que flui pela mediação tecnológica e por meio da interação direta e indireta dos alunos-professores, oficinairos, orientadores de turma e de disciplinas, ou seja vários sujeitos educacionais, acredita-se que o método monitorial pode colaborar com uma mais adequada transposição teoria-prática nas licenciaturas realizadas pela EAD.

Embora o Ensino Mútuo em sua época histórica e contexto tenha sido revolucionário, na atualidade da EAD, são vários os desafios pós-modernos a este método, dentre eles: saber lidar com a complexidade das redes e sistemas midiáticos, conseguir mediar as tentativas educacionais feitas pelo conjunto de sujeitos corresponsáveis pela estrutura e pelos processos, e pela competência para gerir o trabalho conjunto dos professores-autores de cada disciplina de um curso, dos orientadores de disciplinas em cursos semipresenciais ou tutores em cursos totalmente a distância, dos orientadores de turma ou de polos, a equipe responsável pelo suporte tecnológico e burocrático e o potencial latente de saberes dos próprios alunos, que em cursos de formação continuada também são professores (Moreira, 2012).

Por esta perspectiva, este artigo tem como intuito investigar possibilidades pedagógicas de minimizar a dicotomia “teoria-prática” em cursos de formação à distância de professores. Para tanto, foi analisada a colaboração do projeto “Oficinas de Práticas Pedagógicas”, ocorrido durante uma graduação em Pedagogia na modalidade semipresencial, na constituição de uma mais apropriada relação “teoria-prática” pelos participantes do curso.¹

1 Embora Vazquez (1977) não trate especificamente da docência, o paralelo do “prático” com a figura do professor em exercício é bastante pertinente, ao se discutir os saberes de formação e os requeridos no cotidiano escolar e também sobre a possibilidade de transformação social da Educação.

2. Metodologia e o contexto das “Oficinas de práticas pedagógicas”

O relato de experiência é uma ferramenta da pesquisa descritiva. Tem características diagnósticas e informativas, por descreverem e analisarem a aplicação de metodologias, abordagens, ações e/ou processos ou sobre um conjunto deles, contextualizando a experiência e mostrando como se comportam determinados elementos em situações de cotidiano. O relato de experiência apresenta os resultados obtidos, as lições aprendidas, reflexões assim como recomendações para uma dada situação-problema, com o intuito de contribuir para um campo de investigações de âmbito profissional e de interesse acadêmico, em especial para a área da Educação.

O presente depoimento pessoal (Kosminsky, 1986) foi feito pela Orientadora de Disciplinas de um dos polos do curso de Pedagogia, pertencente ao Programa de Formação de Professores em exercício, que os habilita para a Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. Oferecida por uma universidade pública estadual de São Paulo (SP), esta graduação teve a duração de três anos e meio, em vinte e um polos na modalidade semipresencial. Além do material de estudos disponível na plataforma virtual, impresso e em DVD, o curso tinha duas aulas presenciais semanais, de quatro horas de duração, com presença obrigatória. Nestas estavam previstos estudos sobre os textos, vídeos, programação televisiva do canal digital simultânea nos polos e realização de atividades referentes à temática daquele dia letivo.

Oportuno mencionar que a amostra foi composta por 32 alunos-professores participantes deste programa, de ambos os sexos, com faixa etária de 25 a 60 anos. Além de seleção por vestibular, os alunos-professores cumpriam outros requisitos, como ter no mínimo uma graduação já concluída e lecionar em alguma das redes de ensino, ou seja, ministrando aulas em unidades de Ensino Básico em escolas da Baixada Santista. Essa condição da amostra foi elementar para que este projeto acontecesse.

Solicitou-se a anuência dos participantes bem como foram esclarecidas questões sobre os termos de divulgação dos resultados em reuniões científicas e artigos.

Todo o material foi coletado no decorrer de 2012, durante o desenvolvimento do bloco de “Didática de Conteúdos” das disciplinas específicas. Em setembro do mesmo ano foi apresentado um recorte deste trabalho (Moreira, 2012) no I Simpósio Internacional de Educação

a Distância (SIED) e I Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância (EnPED). Também ao final de 2012 saiu uma reportagem sobre essas oficinas, divulgada no *site* da instituição (Marino, 2012).

Justificou-se a breve descrição do contexto do curso oficial e da especificidade da amostra, com o objetivo de promover um melhor entendimento ao leitor, de como um “conjunto de sujeitos educacionais” (Moreira, 2012) constrói e transforma sua própria formação, em um *continuum* de ensino e de aprendizagem, reforçando a importância da estrutura do ensino monitoral e suas possibilidades e da ação transformadora da “*práxis*” sugerida por Vasquez (1977).

3. Saberes e fazeres das oficinas de práticas pedagógicas

As intervenções aqui descritas visavam o atendimento à reivindicação dos alunos-professores, que contestavam a viabilidade de aplicação na prática cotidiana dos conteúdos bastante teóricos das disciplinas em andamento. Foi a partir desta discussão que surgiu a ideia das “Oficinas de Práticas Pedagógicas” (Moreira, 2012).

O projeto foi empregado em aulas presenciais, complementando-as; em momentos em que não havia atividades com postagens avaliativas. Vale salientar que estas experimentações ocorreram de forma paralela ao curso oficial, sendo um projeto de iniciativa local, com continuidade alicerçada no interesse dos alunos-professores. Também é relevante mencionar que os responsáveis por sua organização caracterizaram-se como um “combinado” entre orientadores de disciplinas e os alunos do curso, que tanto contribuíram com suas próprias experiências específicas da área em que atuam, assim como colocando os orientadores de disciplinas em contato com possíveis convidados externos (Ibid).

O comentário escrito de um dos “alunos-professores” que participou das intervenções condensou este panorama e concomitantemente justificou a produção e continuidade das “Oficinas”:

Achei muito interessante as oficinas que foram trabalhadas até agora no curso, principalmente por se tratar de práticas em sala de aula, assuntos que normalmente não são tratados em curso de graduação, temos a teoria, mas não temos exemplificações de como proceder, a troca de informações é valiosa para nossa atuação como professores (Moreira, 2012, p. 04).

O “saber-fazer” a partir dos esquemas práticos e das situações da realidade de aula proveniente das práticas é percebido por Sacristán (2000), como formas positivas na formação de

professores. Mesmo o docente inexperiente fica habilitado a amenizar situações complexas a dimensões manejáveis, como foi exemplificado pelo ensino e aprendizagem dos jogos cooperativos na formação de professores, possível de ser visualizado na Figura 01.



Fig. 01- Oficina de Educação Física: Jogos Cooperativos. 2012. Foto de autoria própria. (Fonte: Acervo dos autores).

Servindo-se desses saberes, o presente texto discorreu sobre sete “Oficinas”, sendo que a condução de cada intervenção era discernida pelo “Oficineiro”, com sua escolha de temas a serem desenvolvidos, do espaço utilizado e do tempo requerido, conforme disposto pelo Quadro 1.

Quadro 1: As sete “Oficinas de Práticas Pedagógicas”

DISCIPLINA	OFICINEIROS RESPONSÁVEIS	TEMA DESENVOLVIDO NA “OFICINA”	ESPAÇO/TEMPO
Arte	Professora convidada	- Jogos teatrais na Educação Fundamental	-Sala de aula -Sessão de 2 h.
Educação Física	Alunos-professores e Orientadora de Disciplina	- Saberes atuais e abordagens pedagógicas	- Quadra e sala -2 Sessões de 2 h cada/dias diferentes
Matemática	Orientador de Turma	- Geometria nas séries iniciais da Educação Fundamental	-Sala de aula -Sessão de 2 h.
História	Orientadores de Disciplina e Alunos-professores	- Estudo de campo -Motivando Ensino Médio - Sítio Arqueológico	- Centro da cidade de Santos, SP. - Saída com duração de 4h. -Sala de aula -Sessão de 2 h.
Geografia	Orientador de Disciplina	- Alfabetização cartográfica - Paisagem observada	-Sala de aula -Sessões de 30 minutos cada/cinco dias diferentes.
Ciências	Alunos-	- Feira de Ciências e	- Sala de aula

	professores	Saúde	-1 Sessão de 2 h.
Libras	Professora convidada e Alunos-professores	- Libras: legislação, inclusão e mercado de trabalho. - Práticas em escolas públicas	- Sala de aula -2 Sessões de 2 h cada/dias diferentes

Fonte: Acervo dos autores.

Como explicitado no Quadro 1, houve a participação de convidados externos, orientadores de turma e de disciplinas e também dos próprios alunos-professores do curso, como “Oficineiros”. A atuação dos alunos-professores aconteceu basicamente de duas formas. De forma ativa, nas atividades e práticas no momento do evento, achando importante e praticando o que aprenderam em sua área específica. E, ministrando-as. Além das “Oficinas” valorizarem os saberes da prática dos alunos-professores, elas permitiram uma troca entre os colegas das suas didáticas próprias, desenvolvidas ao longo de suas carreiras, além de propiciarem a explicitação de estratégias didáticas e o compartilhamento também de seus desacertos.

Em relação aos materiais pedagógicos, a unidade oferecia *data-show*, computador e as instalações, e os palestrantes deveriam trazer os equipamentos e materiais que usariam, ou pelo menos um modelo, que pudesse ser compartilhado com os alunos, durante o tempo de duração da “Oficina”.

4. Descrevendo o desenvolvimento das oficinas

Cada “Oficina” teve uma característica particular, com intenções pedagógicas diferenciadas e que serão descritas a seguir:

4.1. “Jogos Teatrais: Poderosa Ferramenta Pedagógica”

Esta foi a primeira “Oficina” realizada por uma convidada externa sem vínculo com a instituição da graduação em EAD e que trabalha com as técnicas de teatro em escolas públicas, desde 1997. Na primeira etapa da pesquisa concluiu-se que os professores-convidados sentem-se prestigiados, por ministrarem seus conhecimentos, em instituições públicas superiores notórias (Moreira, 2012).

Abordando a didática de aplicação dos jogos teatrais com alunos de Ensino Fundamental, a “Oficina do Teatro” visava mostrar possibilidades concretas da utilização das técnicas de teatro, como ferramentas pedagógicas em seu cotidiano escolar (Moreira, 2012).

4.2. “Saberes Atuais e Abordagens Pedagógicas da Educação Física Escolar”

A segunda “Oficina” foi ministrada por uma parceira de licenciados plenos na área, com mais de dez anos em exercício e que faziam parte do curso. Essa equipe foi composta por dois alunos-professores do curso e a orientadora de disciplina.

Dessa forma, previamente os educadores implicados combinaram sobre os temas a serem desenvolvidos e materiais e equipamentos apropriados para as práticas. Sacristán (2000, p. 231) assevera que neste instante de negociação, “as fronteiras entre os ambientes esfumam-se e tornam-se permeáveis” a uma troca bidirecional e informal, que envolve a construção de um projeto comum.

No caso da “Oficina de Educação Física”, os dois Alunos-professores do curso ficaram bastante entusiasmados por terem a oportunidade de proporcionar aos seus pares, práticas de ensino peculiares da Educação Física constantes no material do curso e possíveis de serem vivenciadas, tanto em ambiente fechado, como na quadra poliesportiva da instituição (Moreira, 2012).

Além de serem apresentadas as abordagens tecnicista, psicomotora, desenvolvimentista, cultural, segundo os Parâmetros Curriculares, saúde renovada, jogos cooperativos e outras, foram discutidas as questões conceituais, procedimentais e atitudinais relacionadas a essas práticas, conforme a Figura 02.



Fig. 02- Alunos-professores realizando a Oficina de Educação Física. 2012. Foto de autoria própria. (Fonte: Acervo dos autores)

4.3. “Geometria para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental”

A terceira intervenção foi conduzida por um Orientador de turma, Professor-Doutor pertencente ao quadro docente formal do curso de EAD. Seu principal enfoque acadêmico tem sido a Educação Matemática, vinculada a Matemática Social (Moreira, 2012).

A Matemática como Ciência se tornou um modelo de interpretação para os acontecimentos da vida, por meio da lógica e da experiência. A escola que também é responsável pela construção de conhecimento, deveria cultivar com mais afinco essas formas de interpretar o mundo, usando como mediadores os jogos, brinquedos e brincadeiras, por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Essa afinidade de pensar o conteúdo matemático, a partir da construção de conhecimentos feitos na prática, foi o que arrebatou a participação desse professor no projeto (Moreira, 2012).

Durante sua palestra foram feitos jogos e atividades enunciadas na lousa, como formas de didática da Geometria, sendo que a Oficina foi encerrada com o desafio de interpretação e construção espacial, visualizada na Figura 03.



Fig. 03- Desafio de interpretação e construção no espaço (Moreira, 2012, p.08).

4.4. “Estudo de campo, práticas com alunos do ensino médio e sítio arqueológico: didáticas de motivação em História”

A Oficina de História aconteceu em duas partes. Primeiramente com uma saída de campo realizada na cidade de Santos, SP, com os alunos-professores do curso em um sábado (25 de agosto de 2012). E a segunda parte aconteceu em momentos específicos de duas aulas presenciais. Nestas, foram apresentadas três atividades práticas possíveis de realização em escolas públicas com alunos de ensino médio e fundamental.

A saída de campo iniciou-se na estação ferroviária do Valongo, às nove horas da manhã. O roteiro da caminhada histórica assemelhou-se ao utilizado por várias escolas de ensino básico da cidade de Santos e pode ser visualizado nesta sequência de imagens da Figura 04.



Fig. 04- Roteiro do estudo de campo semelhante aos realizados pelas escolas de Santos (SP). 2012. (Fonte: Acervo dos autores)

Durante as aulas presenciais foram apresentadas mais duas possibilidades de práticas. A de aproximação da literatura com os conteúdos de História de Ensino Médio, conforme ilustra a Figura 05.

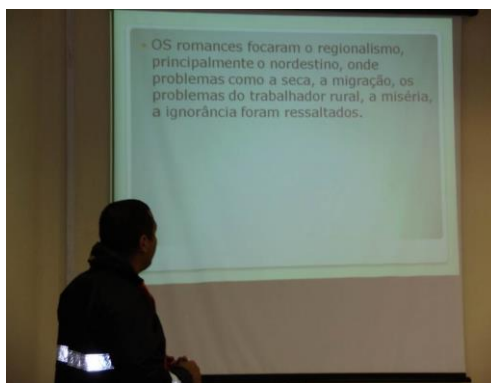
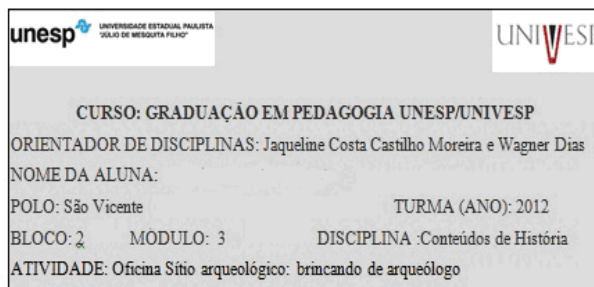


Fig. 05- Motivação ao aprendizado de História por meio da Literatura. 2012. Foto de autoria própria. (Fonte: Acervo dos autores).

E o Sítio Arqueológico, atividade explicitada em uma das propostas da disciplina na plataforma (Figura 06), que foi posteriormente realizada efetivamente em uma das aulas presenciais. O sitio arqueológico foi trabalhado inicialmente em ambiente virtual na plataforma do curso e os alunos puderam discutir, formando ideias e imagens mentais que posteriormente aumentaram o gosto pela pesquisa.



Objetivo: Desenvolver o gosto pela pesquisa, conhecimento de fontes históricas, através de material coletado em sítios "arqueológicos". A atividade pode ser desenvolvida com crianças a partir da 3ª série do ensino fundamental.

Material: espaço com areia, pequenos objetos como moedas, pedaços de louças, grãos, ossos de pequenos animais, colheres ou pás para escavar a terra, pincéis para limpeza do material coletado, fichas para catalogar e identificar os objetos, máquina fotográfica, lupa, computador com internet, caderno para elaboração de relatório.

Avaliação: A medida que os objetos são coletados, o aluno vai levantando dados e hipóteses sobre seus achados, como data, tipo de animal se é domesticado ou não, se o grão faz parte da sua alimentação e outros... Se a escola dispuser de jardim ou espaço maior pode e deve-se espalhar os objetos por vários locais.

Fig. 06- *Print Screen* da atividade geradora da prática "Sítio Arqueológico" postada no *portfolio* de aluna-professora. 2012. Foto de autoria própria. (Fonte: Acervo dos autores)

4.5. "Oficina Geográfica"

Realizada durante vários momentos das aulas presenciais pelo Orientador de disciplina² do Polo, no desdobramento do conteúdo disciplinar de Geografia. A Oficina Geográfica foi embasada em dois temas: a alfabetização cartográfica em séries iniciais e no trabalho didático que este orientador desenvolve com seus alunos de ensino fundamental e médio utilizando pranchas de imagens sobre o Largo da Carioca (RJ), como pode ser observado pela Figura 07.

² Maiores detalhes sobre as atividades desenvolvidas na Oficina de Geografia podem ser obtidos com a leitura do texto "Alfabetização cartográfica nas séries iniciais: uma proposta para formação de professores"(Dias e Ozório, 2011) e em "Formação de professores e o ensino sobre a cidade" (Dias, 2011).



Fig. 07- A cidade e as serras (aterradas). Intervenção com programa gráfico sobre as pranchas de imagens do Largo da Carioca, no Rio de Janeiro. 2008. Autoria desconhecida. <http://duasfridas.wordpress.com/2008/11/23/a-cidade-e-as-serras-aterradas/>.

Nesta intervenção, o orientador de disciplina que também é professor de Geografia discutiu a partir dessas imagens, a urbanização da cidade do Rio de Janeiro, focando a transformação da paisagem observada. Ambas as propostas desta oficina haviam sido vivenciadas com outros grupos de alunos e foram anteriormente apresentadas como comunicação em Congressos de formação de professores no ano de 2011.

4.6. “Feira de Ciências e Saúde”

Foi realizada uma Feira de Ciências e Saúde aos moldes de eventos escolares. Além de apresentações teóricas sobre Educação Sexual e Sexualidade, foram feitas experiências *in loco* nos *stands* (Figura 08).



Fig. 08- *Stand* da Alimentação Saudável: Reutilização de alimentos e Sebo de Revistas de Ciências e de Saúde. 2012. Foto de autoria própria. (Fonte: Acervo dos autores).

As atividades envolveram a confecção de refrigerante caseiro, a degustação de experimentos culinários com a reutilização de alimentos e as vivências relacionadas aos cinco sentidos, além do sebo de revistas de ciências e de saúde, com distribuição gratuita de exemplares.

4.7. “Oficina de Libras sob a perspectiva de quatro profissionais”

Realizada em dois momentos foi composta de uma palestra com convidada externa e apresentação de vivência prática de três alunos-professores em outro momento presencial.

Uma das alunas-professoras do curso foi quem fez o convite à palestrante, por conhecê-la na escola em que atua. Essa palestrante discorreu sobre a inclusão do surdo em sala regular de ensino, e sua atuação como intérprete de Libras em Santos (SP). Mencionando sua experiência de mais de quinze anos, apontou as dificuldades enfrentadas por ela em seu percurso profissional em se capacitar na época em que ainda não havia cursos oficiais, tratando mais especificamente de suas práticas em escolas públicas. Falou sobre legislação, sobre o mercado de trabalho na região para o intérprete, as dificuldades em alfabetizar em português por meio de Libras. Também discorreu sobre os obstáculos e as estratégias para melhorar a parceria entre o professor e o intérprete em salas de aula regular, citando o acompanhamento que fez durante quatro anos, em parceria com professores da sala na alfabetização em português por meio de Libras de uma aluna.

Na aula presencial seguinte, três alunos-professores compartilharam algumas de suas vivências e práticas em Libras, como encerramento desta oficina. Um dos alunos-professores dispôs-se a apontar os sinais mais usados, tirar dúvidas sobre os códigos e de como analisar um conjunto de gestos junto à interpretação dos sinais, enfim sobre sua experiência, como ilustra a Figura 09..

O outro aluno-professor apresentou o curso de libras que fez pela rede pública. Uma das tônicas desse curso foi a diferenciação de um mesmo sinal em relação a diversos pontos de articulação e sobre a importância de se observar a expressão facial.



Fig. 09- Aluno-professor mostrando algumas dicas sobre os sinais e a expressão facial. 2012. Disponível em <
http://edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1441:cursistas-do-polo-sao-vicente-participam-de-oficinas-sobre-praticas-pedagogicas&catid=26&Itemid=107&lang=pt_br>. Acesso em 18 mar. 2015.

Já o terceiro aluno-professor trouxe um cd de músicas com a linguagem dos sinais para que a sala treinasse principalmente o alfabeto e a soletração em Libras. Recomendou a prática de arremedo ao vídeo, confeccionado por alunos de graduação em Pedagogia a partir da trilha “Abecedário da Xuxa”, disponível no *youtube* (Abecedário, 2010). O interessante neste vídeo é que os sinais são realizados bem lentamente, com intuito de facilitar o aprendizado.

5. Refletindo sobre as práticas pedagógicas

Conforme descrito no primeiro relato dessa experiência (Moreira, 2012), acompanhou-se a proposta de Sacristán (2000), na qual elege uma unidade de análise, denominada pelo autor de “tarefas”, elementos que servem para captar a complexidade de ação dos professores em interação com o contexto educacional e estilos docentes. Para o autor, as “tarefas escolares” são capazes de estabelecer certas relações entre teoria, conhecimento e prática dos docentes, mostram esquemas de conduta docente e pensamentos ligados ao valor social, que estes profissionais remetem ao seu trabalho.

O autor apontou ainda a necessidade de se observar o número, a variedade e a sequência dessas práticas, assim como as peculiaridades em seu desenvolvimento, em sua significação para os participantes e assim como as congruências e as incoerências com uma determinada filosofia educativa.

Neste projeto, houve a substituição da ideia de “tarefas escolares” de Sacristán (2000) pelas práticas realizadas nas “Oficinas” e sua análise sistematizada nas categorias propostas pelo teórico: finalidade ou produto; recursos que utilizados ou elementos dados pela situação e uma série de operações que podem ser aplicadas aos recursos disponíveis para alcançar a finalidade; dificuldades ou constrições; significado que adquire em relação a proposições pedagógicas e culturais mais gerais com valor educativo; cristalização dos conteúdos e perspectiva de análise crítica, com o necessário confronto com a prática, “dos objetivos que guiam as ações e finalidades traçadas, com o que de fato aconteceu (Moreira, 2012)”.

O direcionamento seguido pelo relato das sete oficinas não possibilitou a avaliação das tarefas segundo o que Sacristán (2000) elencou como “Análise da profissionalização docente” e “Controle da ordem dos alunos”. Quanto ao primeiro item, acredita-se que a análise esteja intimamente relacionada aos estágios supervisionados, em atividades de observação, intervenção e regência ocorridas em situações reais de ensino, extrapolando a proposta das oficinas. Em relação à regulação disciplinar é impossível a comparação entre este público de adultos e as crianças e adolescentes das escolas.

5.1. Finalidade ou produto

A finalidade principal das “Oficinas” foi promover nos discentes uma mais adequada articulação “teoria-prática”, em relação aos conteúdos das disciplinas do curso e sua aplicação na rotina da escola, já que esses alunos são também alunos-professores em formação continuada. Solicitou-se aos “Oficineiros” que durante suas explanações considerassem as vicissitudes mais específicas de seus conteúdos disciplinares e de suas práticas.

A “Oficina do Teatro” levantou duas importantes questões: a participação efetiva e a necessária avaliação ao final da intervenção. Para a palestrante: “é impossível aprender teatro, ou dominar suas técnicas simplesmente assistindo, é necessário fazer, vivenciar, experimentar” (Moreira, 2012) e refletir sobre o que foi realizado.

Na “Oficina da Educação Física”, especialmente os jogos e as práticas realizadas em sala mostraram que conteúdos além dos esportes foram incorporados à área e que mesmo sem equipamentos, ou com os materiais que estão disponíveis na própria sala (como mobiliário, luz, *data-show*) é possível articular bidirecionalmente “teoria-prática”, desde que se tenha conhecimento sobre as várias abordagens de conteúdo e criatividade no uso dos recursos

pedagógicos. Por meio dessa oficina consolidou-se a premissa de que os alunos-professores podem participar de forma ativa no processo de sua própria formação, na medida em que estejam dispostos a compartilhar. Essa configuração representa um potencial latente dos cursos semipresenciais de formação continuada em particular, que poderia ter melhor direcionamento e aproveitamento (Ibid).

O professor da “Oficina de Geometria” utilizou algumas estratégias para transpor a dicotomia “teoria-prática”. Os jogos com desafios visavam inquirir como os alunos-professores aprenderam Geometria quando eram estudantes de ensino básico.

Ademais dos desafios, o questionamento sobre as dificuldades e erros em sua própria formação, possibilita o desenvolvimento dos “esquemas práticos” referenciados por Sacristán (2000) auxiliando os professores inexperientes ou mesmo aqueles que não têm pleno domínio de um determinado conteúdo.

Nas Oficinas de “História” e “Ciências e Saúde”, o papel da vivência desses saberes nas escolas foi amplamente abordado, não somente pelas práticas realizadas nas aulas presenciais, mas com o estudo de campo pelo centro da cidade histórica de Santos (SP) e pela Feira de Ciências e Saúde. Um dos grandes obstáculos do ensino-aprendizado dessas áreas está relacionado à grande abstração que tem sido imposta aos alunos, pela ausência ou não utilização dos laboratórios escolares, e pela redução de atividades didáticas em espaços fora do ambiente formal das unidades. Com estas práticas imersivas foi possível aproximar as teorias científicas às práticas no caso da Feira de Ciências, assim como submeter a um novo olhar sobre o próprio entorno, no caso da cidade histórica de Santos.

Já as Oficinas de “Geografia” e de “Libras” ressaltaram a necessidade do domínio de outros códigos de linguagem, o cartográfico e o da linguagem dos sinais. Reforçaram o ideário de estar aberto a novos desafios; de se ter um espaço, um tempo e companhia para este aprendizado e no caso de Libras, retomam a relevância da memorização e automação dos gestos e da percepção do todo (expressão facial e corporal).

5.2. Recursos disponíveis para alcançar a finalidade: fundamentação, estratégias e materiais

Como na descrição do desenvolvimento das oficinas, disposto no item IV deste artigo, foram apontados: a fundamentação, as estratégias e os materiais utilizados para cada uma delas optou-se pela realização de uma síntese.

Dentre alguns aspectos que merecem uma maior atenção ao se tratar dos recursos disponíveis, está a utilização de vivências e experiências concretas de ensino e aprendizagem, bem como a importância da imersão; o trabalho em conjunto sob arranjos diferenciados (trabalhos em equipes, em duplas, e outros ambientes de ensino além dos convencionais), estímulo a cooperação, exploração de várias linguagens, domínio da utilização de várias mídias, uso de materiais e equipamentos criativos, planejamento e controle do *timing* da aula, da regência para evitar a desatenção, o fastio e a indisciplina; realizar “combinados” (contratos pedagógicos), explicitar regras e dar atenção a dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do ensino e aprendizagem.

Importante salientar que os “Oficineiros” e os alunos-professores correspondiam-se pelo Correio oferecido na plataforma do curso, bem como por seus emails particulares e redes sociais. As três primeiras “Oficinas” foram disponibilizadas no *youtube* de forma restrita aos alunos-professores com o intuito de ser uma memória das práticas reais acontecidas no polo em complementação ao currículo oficial. Entretanto, ao ser percebido também como um material pedagógico possível de ser utilizado por outros professores, os vídeos das oficinas foram abertos tornando-se públicos, sendo que a Oficina de Geometria teve 2.218 acessos³.

5.3. Dificuldades ou restrições

Algumas das considerações a respeito das dificuldades para realização das oficinas são recorrentes e já foram mencionadas em Moreira (2012).

De uma forma geral, o maior contratempo foi a necessidade de organizar a partir das instalações usuais, um espaço diferenciado para o desenrolar das oficinas. A arrumação do local, sempre feitas minutos antes, por motivos que variavam da existência de aulas a reuniões de outros cursos na sala, antes das aulas da Pedagogia. O preparo para a “Oficina de Teatro”, a exposição dos *stands* da “Feira de Ciências e Saúde” que exigiam o centro da sala de aula livre e da “Oficina de

3 No *youtube*, as três primeiras oficinas estão disponíveis nos seguintes *links*:.
<https://www.youtube.com/watch?v=eex9UyOIRik> ;
<https://www.youtube.com/watch?v=Vomb51McoyU> e
https://www.youtube.com/watch?v=j04fWRT_29w .

História” para a atividade prática que envolvia o Sítio Arqueológico, com a escavação da caixa de areia, foram feitas com grande dificuldade e certo atraso. Como o mobiliário não podia ser retirado do espaço, a sua disposição pelos cantos da sala era sempre uma criativa e grande improvisação (Ibid).

Ainda na “Oficina de História”, que envolveu o estudo de campo, uma das dificuldades enfrentadas foi a de reunir os alunos-professores em uma manhã de sábado no centro da cidade de Santos (SP), sendo que muito moram em outras cidades da Baixada santista. De certa maneira, esta constrição foi minimizada ao permitir que os familiares participassem do estudo, para eles um “passeio”.

A questão dos registros também foi um obstáculo. Muitos participantes filmaram e fotografaram as oficinas, mas a reunião desse material foi difícil. Uma das alternativas seria em uma próxima intervenção como esta, disponibilizar um espaço virtual coletivo para a postagem dessas imagens e vídeos pelos próprios alunos. Em relação ainda aos equipamentos, outra constrição foi em relação à voltagem e instalação do equipamento de som. Alunos da cidade de Santos traziam equipamentos 220 V, sendo que as instalações elétricas da unidade são de 110 V.

Especialmente na “Oficina de Educação Física”, algumas das dificuldades transpostas estavam relacionadas ao ambiente. Uma delas foi a instabilidade do clima. A “Oficina” estava planejada para ser totalmente desenvolvida na quadra, e por causa de chuva, “uma das sessões foi em sala de aula, com espaço reduzido, necessitando de várias improvisações para a nova instalação dos equipamentos, o que atrasou o início da primeira sessão (Moreira, 2012)”.

Vale salientar que uma constrição que comumente ocorre nas práticas desta área, também ocorreu na “Oficina de Educação Física”. Observou-se que nas atividades que envolviam a abordagem tecnicista, vários alunos-professores não quiseram participar. Após o término das práticas de alguns fundamentos esportivos, os “Oficineiros” fizeram um esforço de convencimento, para que a participação dos alunos-professores fosse retomada, o que foi obtido com a adaptação das modalidades pelos jogos cooperativos (MOREIRA, 2012).

Outra dificuldade foi a adequação do tempo reservado para aplicação das atividades e tempo de aprendizado e experimentação dos alunos. “Algumas das práticas tiveram que ser aceleradas, ficando para alguns alunos-professores um pouco difícil de acompanhar determinados raciocínios (MOREIRA, 2012, p. 15)”. Enfim o tempo para algumas das “Oficinas” foi curto.

5.4. Significado adquirido em relação a proposições pedagógicas e culturais mais gerais com valor educativo

No primeiro relato de experiência (Moreira, 2012) sobre este projeto verificou-se que as estratégias adotadas pelos “Oficineiros” serviram de apoio e aprendizado às possíveis práticas que estes alunos-professores poderão enfrentar no cotidiano escolar. Dentre os procedimentos distinguiram-se a escolha das práticas, a quantidade de atividades, sua variedade, a sequência pedagógica, a adequação de tempo, a afinidade ou não com os conteúdos do curso, a regulação de comportamentos, o estilo de docência, as abordagens temáticas, assim como o confronto entre o planejado e o efetivado nas situações de imprevisibilidade do cotidiano educacional. No primeiro relato sobre as oficinas, percebeu-se que os:

... “esquemas práticos”, trocados em conversas; saberes da prática que se reproduzem, e aplicam-se as diferentes áreas ou disciplinas, embora sofram adaptações e acomodações (Moreira, 2012).

Para Sacristán (2000) o conhecimento prático tem uma significação, um valor que pode ser ensinado e aprendido nas trocas entre os participantes do curso, que apareceu na fala de um dos alunos-professores:

As oficinas têm acrescentado valor às disciplinas, participei apenas de duas: Teatro e Educação Física. Por isso sem esse conhecimento prático ficaria muito em discurso as disciplinas (Ibid).

Uma segunda locução realizada por um dos alunos-professores sobre o significado das “Oficinas” acrescentou-lhe outro conceito, o de enriquecimento do curso:

Só posso classificar as oficinas como ótimas. Elas contribuíram muito no enriquecimento dos conteúdos do curso (Moreira, 2012).

E uma terceira opinião, de outro aluno-professor remeteu às “Oficinas”, o papel conciliador dentro de um processo de assimilação de sentidos:

As oficinas foram ótimas. Gostaria que continuassem nas próximas disciplinas porque contribuem para a compreensão das atividades propostas (Ibid).

A partir do confronto dos resultados com o objetivo previsto e da menção dos alunos sobre as “Oficinas de Práticas Pedagógicas” no relatório final de avaliação do curso, as locuções dos alunos-professores avaliando as três primeiras oficinas podem evidenciar as contribuições no questionamento sobre a importância de se ter um espaço-tempo coletivo, concreto ou virtual para a comunicação, a divulgação, o *feedback*, a interação, a avaliação e também o compartilhamento do que foi realizado, o que permite inclusive embasar a continuidade de aplicação das oficinas ou não.

6. Considerações finais

Normalmente nos cursos de licenciatura não há uma priorização do espaço-tempo para as práticas de ensino de cada uma das disciplinas. A falta de fundamentação teórica, explicitação das estratégias, exposição de aproveitamento de objetos de uso diário como material pedagógico, ausência de reflexão crítica sobre as situações cotidianas escolares, efetivamente descaracterizam a própria finalidade da formação docente, quer seja inicial ou continuada. O distanciamento da teoria e da prática pode ser compensado com uma participação mais ativa de todos os envolvidos no processo de formação.

A configuração de um curso semipresencial, cuja estrutura híbrida comporta tanto atividades desenvolvidas presencialmente como disponibilizadas virtualmente, permite a realização de projetos como estas realizadas nas aulas do polo. Aliado à característica da amostra dessa graduação em especial e a motivação para uma harmonização entre “teoria-prática” foi possível estender o potencial de formação do curso, por meio das “Oficinas de Práticas Pedagógicas”.

Saber quem são os alunos, conhecer o que a unidade oferece, as pessoas que ali trabalham e os recursos disponíveis, enfrentar problemas como a impossibilidade de se ter um domínio profundo de todas as áreas e das suas didáticas, no caso da Orientação de Disciplinas, tornar o ambiente um local de acolhimento e de respeito são ações muito relevantes; até mesmo para manter os alunos no curso.

A articulação “teoria-prática” depende em grande parte da fluência e interação dos participantes diretos e indiretos do curso, não somente da qualificação do “saber-fazer” da equipe formal da docência ou do repertório e nível de interesse discente, mas da mediação dos sujeitos

educacionais e da gestão dos ajustes possíveis, frente às dificuldades e à flexibilização dos espaços e tempos.

A formação docente pela EAD não é somente um espaço/tempo, uma sala de aula virtual para a teoria. Projetos como este representam um conjunto de possibilidades de “produção de didáticas, estratégias e recursos pedagógicos para o enfrentamento criativo da realidade contemporânea do ensino escolar (Moreira, 2012)”.

As “Oficinas de Práticas Pedagógicas” revelaram-se uma produção de “saberes e fazeres” de um conjunto docente, que minimizou a preocupação legítima dos alunos-professores com a aplicação das teorias, nas práticas das disciplinas em salas de aulas reais; melhorou a autoestima individual e coletiva da turma; aumentou a socialização; estimulou o sentimento de pertencimento à universidade; incentivou a participação efetiva e aderência nas aulas presenciais; provocou a sensação naqueles alunos distantes de que estão perdendo algo bom; otimizou o potencial de conhecimento dos alunos-professores em outras áreas além do seu campo profissional (Ibid), além de aflorar o potencial latente do próprio curso.

O saber-fazer docente, necessário no trabalho cotidiano do professor, muitas vezes estigmatizado por se tratado como uma cultura derivada e por originar-se da prática, encontra voz neste tipo de iniciativa. Expandido o potencial do curso, as “Oficinas” oportunizaram a divulgação de construções pedagógicas de como ensinar, minimizaram a dissociação teoria-prática e permitiram um avanço na formação de professores por meio de EAD.

Referências Bibliográficas

Abecedário da Xuxa. (2010). *Libras*. Trabalho em video realizado por alunos de graduação em Pedagogia da turma 10107. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=HOorb9_ctzE>. Acesso em 2 fev. 2015.

Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. In: ALARCÃO, I (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão*. Porto: Porto, p. 171-89.

Biagiotti, L.C.M. (2005). *A preparação para o fazer docente na Educação a Distância*. Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância. São Paulo, 2(1):1-7, out. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo6.pdf>>. Acesso em 7 mar. 2015.

Bittencourt, V. (2011). *A relevância da prática de estágio na modalidade de Educação a Distância*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/48.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2015.

Chevel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, 2(1):177-229.

Conte, M. T. B. (2005). *O Modo de Ensino Mútuo na Formação dos Mestres de Primeiras Letras: Uma Experiência Pedagógica no Portugal Oitocentista*. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34900609>>. Acesso em 29 Jul. 2012.

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. Paris: Union Générale d'Éditions.

Dias, W.S. (2011). *Formação de professores e o ensino sobre a cidade*. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/images/stories/pdf/artigo_enpeg_2011_wagner_dias.pdf>. Acesso em 16 abr. 2011.

Dias, W.S.; Ozório, A.M. (2011). *Alfabetização cartográfica nas séries iniciais: uma proposta para formação de professores*. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/images/stories/pdf/alfabetizacao_cartografica_nas_series_iniciais.pdf>. Acesso em 16 abr. 2015.

Ghedin, E.; Almeida, M.I. & Leite, Y.U.F. (2008). *Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro Editora.

Marino, S. (2012). *Cursistas do polo de São Vicente participam de oficinas sobre práticas pedagógicas*. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1441:cursistas-do-polo-sao-vice-parte-participam-de-oficinas-sobre-praticas-pedagogicas&catid=26&Itemid=107&lang=pt_br>. Acesso em 5 fev. 2015.

Moreira, J.C.C. (2012). *Oficinas de Práticas Pedagógicas: rompendo com a virtualidade teórica*. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/109/48>>. Acesso em 3 fev. 2015

Kosminsky, E. (1986). Pesquisas Qualitativas: a utilização da técnica de histórias de vida e de depoimentos pessoais em Sociologia. *SBPC: Ciência e Cultura*, São Paulo, 38(1):30-36, jan.

Sacristán, G. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 2. ed .Porto Alegre: Artmed. 352p.

Seltiz, J.; Deutsch; C. (1971). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder; Universidade de São Paulo.

Thiollent, M. (1985). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Cortez; AA.

Vazquez, A.S. (1977). *Filosofia da práxis*. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra. 454 p.