
O portfólio na formação de professoras-tutoras do curso leitura e escrita da educação infantil*

MÔNICA CORREIA BAPTISTA**

ALESSANDRA LATALISA DE SÁ***

BÁRBARA POLIANA RODRIGUES TORRES VERSIEUX****

ROSALBA RITA LIMA*****

Resumo

Este relato de experiência busca identificar, ressignificar e refletir sobre as particularidades do trabalho docente virtual, os saberes necessários às professoras-tutoras de um curso a distância (PRETI, 2011), (BRASILEIRO, 2016) e a relevância dos registros para a formação docente e para a qualificação do trabalho desenvolvido. Destaca-se o portfólio, em sua perspectiva reflexiva, como instrumento pedagógico de formação docente que permite a reflexão na ação e sobre a ação,

* Colaboradoras: alunas-bolsistas dos cursos de Pedagogia da Universidade FUMEC/MG, Paula Queiroz de Castro Alves e Valéria Pacheco e da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Dayse Martins Picancio.

** Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Instituição: Faculdade de Educação - FaE/UFMG. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI/ FaE/UFMG. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6645-0114>

*** Doutora e mestre em Educação pela UFMG. Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC/MG. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI/FaE/UFMG. Coordenadora da Educação Infantil da Escola Balão Vermelho (BH/MG) E-mail de contato: docalatalisa@gmail.com.

**** Pedagoga pela UFMG. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Luzia e Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI/FaE/UFMG.

***** Pós-graduada em Docência na Educação Infantil pela UFMG. Professora e Pedagoga da Educação Infantil da Rede Municipal de Contagem. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI/FaE/UFMG.

bem como o planejamento e avaliação das aprendizagens e do ensino (HERNÁNDEZ, 1988), (ALARCÃO, 2010). Nesse artigo, optou-se por realizar um levantamento da produção acadêmica sobre a temática e pela análise de amostras do trabalho realizado. As questões discutidas possibilitam novos olhares para a ação docente em cursos à distância. Tratou-se de um processo contínuo de formação por meio da própria experiência e da reflexão sobre ela (SCHON, 2000), (TARDIF, LESSARD, LAHAYA, 1991).

Palavras-chave: educação infantil; ead; formação de professor; leitura e escrita; tutor.

Data de submissão: 30 de novembro de 2022

Data de aprovação: 10 de fevereiro de 2023

1 Introdução

Não é simples nem evidente a natureza do saber docente. O debate sobre o desenvolvimento profissional de professores perpassa por um grande espectro que vai desde o treinamento do técnico em educação à formação do professor-pesquisador. No caso deste relato de experiência, partimos da relevância dos saberes da professora¹ formadora de professoras, que na proposta do Curso de aperfeiçoamento Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), é identificada como tutora² e buscamos compreender como o portfólio reflexivo produzido nessa tutoria pode contribuir em sua própria formação e na formação das cursistas.

Muitas questões surgem ao refletirmos sobre esse processo: que elementos, estratégias e ações são mais recorrentes no trabalho de uma professora que inicia suas atividades como professora-tutora de um curso a distância? Que saberes a professora-tutora articula para o exercício de uma docência que se dá por meio digital? Que particularidades há no trabalho docente virtual em relação ao trabalho docente presencial? Qual a relevância da construção de um portfólio para a qualidade do trabalho desenvolvido e formação da professora-tutora iniciante?

1 Utilizamos neste trabalho duas formas de designar docentes, de acordo com a circunstância contextual. Quando se refere a profissionais da Educação Infantil, optamos pelo genérico feminino. Quando se trata de docentes como categoria ampla ou em casos de citações, lançaremos mão do genérico masculino ou do gênero de acordo com o texto original.

2 Neste trabalho identificamos as tutoras do curso LEEI como professoras-tutoras e as professoras da Educação Infantil inscritas no curso como cursistas.

Neste relato, propomos refletir sobre tais questões, especificamente a partir do trabalho desenvolvido de março de 2021 a abril de 2022, no curso LEEI, realizado em duas turmas do Município de Contagem. Em uma perspectiva prática, a partir do curso, buscou-se compreender como os registros produzidos trouxeram uma relevante contribuição para as professoras-tutoras em seus percursos formativos.

A partir dessas reflexões, registradas no portfólio, pôde-se compreender as particularidades que o trabalho docente virtual tem em relação ao trabalho docente tradicional e presencial. Evidenciou-se que a prática docente em meio digital requer aprendizado contínuo das novas tecnologias; domínio da plataforma em que o curso é realizado; ampliação das estratégias de comunicação e de interação; interação e atuação das professoras-tutoras nos diferentes espaços, tempos e contextos virtuais; análise dos materiais produzidos para os encontros síncronos; dinâmicas e gestão do tempo nos encontros síncronos; aprofundamento teórico dos conteúdos abordados nos encontros e feedbacks conceituais. Considerando esse processo, observou-se o crescimento profissional de todas as pessoas envolvidas no curso que, com novas competências e habilidades, valorizaram o exercício da docência em meios virtuais.

2 O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil

O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) tem sua origem em 2014, a partir de uma iniciativa da Coordenação Nacional de Educação Infantil - COEDI, do Ministério da Educação, que reuniu uma equipe composta por professoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) para aprofundar o debate sobre o papel da

Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita. Algumas questões nortearam essa reflexão:

Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o seu papel na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação das professoras da Educação Infantil para lhes assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária? (BRASIL, 2016, p. 11)

Considerando essas questões, a equipe organizou cinco seminários entre os anos de 2014 e 2016, além de estudos, debates e pesquisas agregando estudiosos e pesquisadores do Brasil e do mundo para produzir um material que gerou a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, constituída por nove cadernos e um encarte³.

Os textos da Coleção foram escritos por especialistas das áreas de Linguagem, Alfabetização e Educação Infantil, permitindo um diálogo rico e profícuo com a prática pedagógica. No material articulam-se alguns princípios fundamentais representados pela tríade ciência, arte e vida. Tanto os textos quanto as ilustrações, entrelaçados de forma a promover experiências estéticas, potencializam a formação e o desenvolvimento profissional.

A partir dessa Coleção foram estruturadas propostas de formação que geraram o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil ocorrido em 2018 e 2019, na modalidade presencial. Em 2021, o curso foi reorganizado para o modelo de educação a distância e contou com o financiamento de emendas parlamentares. É a partir desse movimento que este artigo busca discutir as questões

3 No escopo do projeto, foram desenvolvidas duas pesquisas que possibilitaram traçar um panorama sobre a temática nos últimos anos: "Leitura e Escrita na Educação Infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)" e "Leitura e Escrita na Educação Infantil: práticas educativas". Disponível em <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/>. Acesso em: 24 out. 2022.

referentes à formação e à atuação de professoras-tutoras como formadoras de professoras na edição do LEEI 2021/2022.

2.1 Estrutura do curso

O curso, edição 2021/2022, estruturou-se em seminários, encontros síncronos, atividades assíncronas e materiais complementares disponibilizados em ambiente virtual. Buscava-se, assim, contribuir para o desenvolvimento de profissionais e para a melhoria da prática da cursista relacionada às situações de leitura e escrita no cotidiano pedagógico.

Em Belo Horizonte e Contagem foram organizadas seis turmas, com suas respectivas professoras-tutoras⁴. A cada dupla de professoras-tutoras⁵ havia uma coordenadora de tutoria⁶, compondo um trio de trabalho⁷. Ao trio coube a função de planejar e organizar as atividades de formação e acompanhar as cursistas em suas interações no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Os encontros síncronos⁸, realizados no turno da noite, permitiram a interação simultânea entre professoras-tutoras e cursistas e das cursistas entre si. Nesses encontros foram desenvolvidas atividades de estudo relacionadas ao conteúdo discutido nos módulos, além de tertúlias literárias e oficinas.

Nessa edição foram organizados oito módulos que seguiam a estrutura da Coleção, portanto, um caderno para cada módulo, distribuído entre atividades síncronas e assíncronas, como supracitado.

2.2 O ambiente virtual de aprendizagem

Na plataforma Moodle, o curso estava organizado em abas que possibilitaram um panorama de todo o percurso formativo proposto. Cada aba indicava o conteúdo e as atividades em foco: LEEI (Carta de apresentação do curso), Nossa Sala; Nosso ebook; Nosso Glossário; Seminários; Oficinas; Tertúlias; Módulos.

4 Duas das seis turmas eram do Município de Contagem sob a responsabilidade das professoras-tutoras referências deste trabalho.

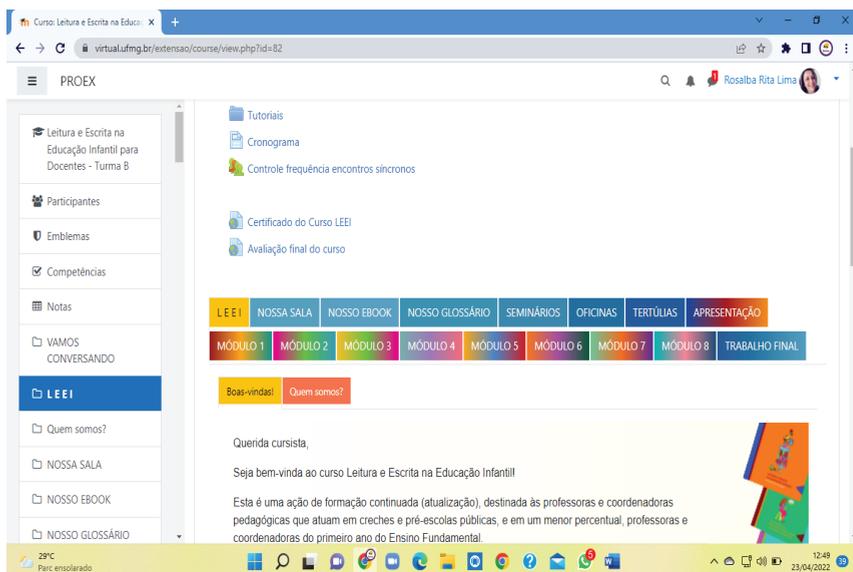
5 No caso deste trabalho, a dupla foi composta pelas professoras-tutoras Bárbara Poliana R. T. Versieux e Rosalba Rita Lima

6 Alessandra Latalisa de Sá

7 Além do trio, contou-se com uma coordenadora geral para a organização do curso.

8 Foram realizados quinzenalmente, totalizando vinte encontros de duas horas cada. Esses encontros alternavam-se entre oficinas sobre literatura infantil com discussão teórica dos cadernos e tertúlias com foco na formação da professora com leitora de literatura.

Figura 1 - Abas do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso LEEI



Fonte: Moodle LEEI.2020

Cada módulo contava com uma estrutura própria, explicitada no quadro 1.

Quadro 1 - Organização dos Módulos

Abas	Seções	Proposta
Vamos começar?	Iniciando o diálogo	Apresentar uma breve síntese do caderno em estudo, um vídeo introdutório (Primeiras palavras) e retomar os conceitos do caderno.
Quinzenas	Introdução	Apresentar o tema, período da quinzena, os objetivos do caderno, o rótulo e a metodologia de trabalho de forma a orientar o processo de estudo da cursista.
	Reflexão e ação	Indicar as atividades assíncronas obrigatórias que a cursista deveria desenvolver. Essas atividades foram: fóruns, postagens em Padlets, respostas a formulários e envio de arquivos.
	Aprofundando o tema	Indicar referências de textos impressos, filmes e vídeos para o enriquecimento da temática discutida.
Avaliação	Nessa aba estavam explicitados os critérios de avaliação e a distribuição de pontos no módulo	

Fonte: Material elaborado pela coordenação do curso, disponível no drive da equipe de formadoras. 2020

Todas as abas contavam com ilustrações da Coleção produzidas por Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima, assegurando um cuidado estético e uma identidade visual ao ambiente virtual.

2.3 Os encontros de formação: a coordenadora com a equipe de professoras-tutoras e as professoras-tutoras com as cursistas

Para organização dos processos de trabalho, o trio responsável pelas turmas de cursistas se reunia semanalmente para planejar as estratégias didáticas e discutir assuntos relacionados às formas de registro do trabalho, à estética das apresentações, ao aprofundamento teórico-conceitual, à condução das reflexões, às formas de interação nas atividades assíncronas, entre outros.

Foram realizadas trinta e seis reuniões de fevereiro de 2021 a abril de 2022. Delas, emergiram pontos de reflexão que reverberaram nos encontros com as cursistas, tais como análises de imagens, de conceitos, de práticas docentes e de maneiras de se abordar as indagações levantadas. A equipe de tutoria ainda participava, quinzenalmente, de reuniões gerais com todo o corpo técnico do curso. Essas reuniões objetivavam o estudo dos módulos e o debate acerca do conteúdo dos cadernos da Coleção.

A partir dessa breve contextualização, refletiremos sobre os saberes que foram sendo articulados no exercício da docência com as turmas, na produção de materiais e no planejamento do trabalho.

3 Saberes necessários para a formação da tutoria na Educação à Distância

As atividades utilizadas em curso de EaD⁹ se justificam por razões pedagógicas e concepções de ensino e aprendizagem. Quanto às razões pedagógicas, cada atividade tem uma estrutura

⁹ Utiliza-se nesse artigo a sigla EaD para referir-se à Educação à Distância

e um modelo próprio e deve estar adequada ao contexto em que está inserida, seus usos e apoios às aprendizagens. Neste sentido, é importante que a professora-tutora saiba qual, quando e como usar cada uma delas. Segundo Preti,

As atividades a serem elaboradas no material didático necessitam, então, ser formativas, processuais e possibilitadoras de provocar, no estudante, reflexão sobre sua prática na perspectiva que isso leve a mudanças. Mudanças de comportamento, de valores, de atitudes (PRETI, 2011, p. 142).

Dessa forma é relevante criar-se possibilidades de engajar o estudante na construção do conhecimento, estabelecendo sua presença no processo de ensino e de aprendizagem.

Nos cursos de EaD, de modo geral, os materiais são autoinstrucionais e demandam maior autonomia do estudante, sendo necessário, portanto, que as atividades criem condições para autoavaliação a partir de parâmetros claros, estabelecidos desde o seu início (BRASILEIRO, 2016). As concepções de ensino e de aprendizagem que configuram as atividades de cursos e programas em EaD são outro aspecto relativo à formação do tutor. Por meio de suas estruturas e modelos próprios, a professora-tutora pode direcionar as cursistas para a participação ativa e colaborativa ou para a assimilação passiva de informações. Quando se visa à participação ativa e colaborativa, pode-se concluir que a atividade deve estar adequada ao contexto em que será inserida e à sua finalidade. Não basta, portanto, considerar apenas o modelo de atividade mais adequado para esse ou aquele objetivo. É preciso ampliar os critérios de seleção, incluindo o como e o porquê são utilizadas em cada caso.

Além da acuidade na escolha, há a necessidade de se variar os tipos de atividades, tendo em vista que as pessoas podem ter diferentes modos de aprender. Não há somente um caminho para se chegar à resposta correta ou ao resultado previsto.

Fatores como qual atividade, como ela será usada e o porquê estão diretamente relacionados à análise da usabilidade dos AVAs. Essa análise, por sua vez, está atrelada ao processo educacional, considerando as dimensões da aprendizagem significativa, a motivação e engajamento dos discentes e a qualidade das interações realizadas por meio das ferramentas e dos recursos disponibilizados.

Conhecer a complexidade da EaD é reconhecer que as atividades em si não são suficientes, nem têm o poder da transformação. É necessário dar relevância ao papel do professor-tutor no processo de ensino e de aprendizagem, seus saberes, experiências e habilidades na condução de um percurso que valorize, estimule e envolva os discentes. Nesse contexto, ambos, docentes e discentes, são ativos. Esse fato reafirma a função do professor-tutor como facilitador e mediador da produção de conhecimento, e a função do discente, como sujeito de sua própria formação.

Entretanto, muitas vezes, profissionais com pouca ou nenhuma experiência em EaD, ao assumirem a função de professor-tutor, se deparam diante de um novo cenário, com novos desafios e exigências, que colocam em xeque seu saber cultivado e acumulado na docência presencial. Trata-se, portanto, de uma nova cultura para a qual não foram preparados, assim como, em muitos casos, os estudantes tampouco foram preparados.

No Curso LEEI, por se tratar de um contexto de formação de professoras experientes na educação básica, o trabalho da professora-tutora se tornou ainda mais desafiador, pois lidava com cursistas com experiência profissional, com concepções e modos de pensar e fazer educação consolidados e, além disso, com pouca ou quase nenhuma habilidade tecnológica, com pouco ou quase nenhum esquema de estudo e participação em curso à distância.

Mas quais as competências necessárias à tutoria no contexto da EaD em um curso como o LEEI? Qual o papel da professora-tutora

na formação das cursistas - professoras da Educação Infantil do Município de Contagem?

A partir das considerações elencadas sobre a EaD, entendemos que a professora-tutora atuou como uma articuladora entre o conteúdo da Coleção, o conhecimento e experiência docente das cursistas; entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem; entre os esquemas de estudo cultivados na educação presencial e os novos, desenvolvidos no estudo a distância; entre o caderno, o lápis e a borracha e os dispositivos e recursos tecnológicos digitais.

Desde o início, ficou evidente que não bastaria conhecer o conteúdo da Coleção e as atividades que as cursistas realizariam no AVA, como não bastaria a transposição dos seus saberes didáticos construídos na educação presencial para conduzir e refletir sobre a formação na EaD. Precisariam ser desenvolvidas novas competências, próprias para essa modalidade. Competências de diferentes naturezas, como a pedagógica, voltada para o conteúdo e para a maneira de mediá-lo; a tecnológica, voltada para o domínio das tecnologias da informação e da comunicação e o domínio de tecnologias digitais; a linguística, principalmente a linguagem utilizada na comunicação e no feedback oral ou escrito; a interpessoal, que reforça a necessidade de se ter uma relação mais próxima, afetiva e empática.

Diante disto, as professoras-tutoras encontraram alguns desafios, tais como a organização da rotina de trabalho, o domínio do AVA, o uso da sala de aula virtual o conhecimento de metodologia ativas próprias para esse ambiente, as particularidades dos modos de interação e relacionamentos interpessoais no ambiente virtual. Também foram desafios a condução do modo de interação síncrono on-line, o planejamento, e a promoção do engajamento e motivação das cursistas para a assiduidade nos encontros, para a realização das atividades assíncronas e para o cumprimento dos prazos.

É nesse contexto que um dos instrumentos do trabalho e formação docente se configurou como fundamental: o portfólio. Registrar os processos, as alternativas encontradas, as propostas desenvolvidas e os desafios em um portfólio possibilitava uma reflexão formativa para as professoras-tutoras. Na próxima seção, discorreremos sobre a importância desse instrumento pedagógico na formação docente.

4 Interseções entre portfólio, registro e documentação

Na educação, há certo consenso de que o registro é uma importante ferramenta de ressignificação da prática pedagógica, que auxilia na construção do conhecimento relativo ao ensino e à aprendizagem. Trata-se de documentos que dão visibilidade e permitem uma análise detalhada, real e avaliativa do percurso formativo de estudantes e professores.

Geralmente, registram-se vivências, especialmente aquelas que são consideradas importantes. Por meio dos registros, pode-se contar e recontar histórias, ressignificando-as. Fixam-se momentos contextualizando-os no tempo e no espaço. Segundo Martins (2019) os pontos registrados além de trazerem o cotidiano escolar, as escolhas e interferências do professor, e ainda o protagonismo dos educandos, possibilitam, também, a compreensão da prática pedagógica, da avaliação, da identificação das conquistas e das dificuldades encontradas no percurso educativo e da necessidade de replanejar as propostas.

Considerando o registro como instrumento de reflexão, planejamento e avaliação das aprendizagens e do ensino, temos uma aproximação do conceito de documentação proposto por Kramer e Barbosa.

A documentação permite à professora, e também às crianças, a leitura, a revisitação desse processo de aprender. É um movimento dialético: ao mesmo tempo que acompanha o processo de construção do conhecimento também o fecunda. É uma narrativa interpretativa das dúvidas, escolhas e descobertas das crianças. (KRAMER; BARBOSA, 2016, p. 65)

Ainda de acordo com as autoras, a documentação envolve a observação, o registro e a reflexão, com vistas a dar visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças¹⁰, bem como possibilita a leitura, a revisitação e a avaliação desses processos tanto para o(s) professor(es) quanto para as crianças. Trata-se da possibilidade de refletir na ação e sobre a ação.

¹⁰Embora as autoras relacionem seus constructos teóricos com a prática pedagógica com crianças, consideramos possível e adequado certa generalização para a formação de professores.

Reforçando a relação entre desenvolvimento profissional, registro e documentos, podemos contar também com o conceito elaborado por Gandini e Goldhaber (2002, p. 150). Para estas autoras, documentação é

[...] um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas. A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas. O processo de documentar é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto para os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender.

Sendo assim, na construção de uma documentação, são elaborados diferentes registros, em variadas linguagens, para cumprir diversos propósitos. O que define cada um deles irá depender, portanto, do porquê, do para quem e do como, ou seja, das condições de produção. Segundo Madalena Freire,

o registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é História, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada. É o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso político que a reveste. (FREIRE, 2005).

Dentre os registros produzidos pelas professoras-tutoras do LEEI estão a coleta de imagens, fotografia, falas das cursistas, apresentações em PowerPoint, produção de textos com reflexões e identificação de desafios. Como estratégia de organização dessa experiência e composição da documentação, optou-se por utilizar a elaboração de um portfólio.

Para Hernández (1998), o portfólio é uma modalidade de avaliação que tem origem no campo da arte. Arquitetos, desenhistas e artistas recolhem, selecionam e ordenam amostras de sua trajetória profissional de modo a poder apresentá-las e oferecer uma visão geral de sua produção. Para a escola de educação básica e superior, o autor propõe algo semelhante:

[...] realizar um processo de seleção e ordenação de amostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que além de evidenciar seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-lo com as finalidades de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 99)

Embora o portfólio elaborado pelas professoras-tutoras não se limite à função de avaliação, optou-se pelo seu uso na medida em que ele possibilita reconstruir e reelaborar um processo de formação, oferecendo dados das aprendizagens e do percurso formativo vivenciado, podendo levar a mudanças e redirecionamentos. De outro modo, para o autor o portfólio é um “[...] continente de diferentes tipos de documentos [...] que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídas, as estratégias

utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 166).

Em sua dimensão reflexiva, o portfólio é uma estratégia que cria oportunidades de análise, de identificação de desafios e potencialidades, de autoavaliação, de escolha e decisões que interferem no percurso formativo. Para Sá-Chaves (2000), trata-se de uma estratégia que permite ao profissional em formação

Uma ampliação e diversificação do seu olhar, estimulando a tomada de decisões, a necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros. (SÁ-CHAVES, 2000, p. 15)

Assim como Hernández, Grilo e Machado (2005) reconhecem que o portfólio tem sido utilizado em várias áreas de formação profissional e contextos educativos, reforçando sua importância no desenvolvimento humano

[...] o portfólio conduz a um uso sistemático do texto narrativo enquanto documentário do eu que (...) não só promove o desenvolvimento do formando a partir das suas próprias experiências, motivações e necessidades como contribui para a sua autoavaliação e o seu auto conhecimento. O que significa que o processo de elaboração do portfólio incita o educador a analisar não só os seus pontos fortes, como também as suas debilidades (GRILO; MACHADO, 2005, p. 31).

Entretanto, a capacidade de analisar, aprofundar as percepções mais imediatas e superficiais de suas ações educativas e impactos advindos delas, demanda esforço, tempo e disciplina. Para Sá-Chaves (1998), é preciso exercitar as capacidades de elaborar, pensar, sintetizar, formar opinião e argumentar, pois a reflexão “[...] é um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência

com o objetivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela” (SÁ-CHAVES, 1998, p. 138).

Para realizar o portfólio reflexivo, como ferramenta de formação docente, no curso LEEI, foi preciso identificar seu propósito, selecionar experiências e evidências, analisar o que elas revelam do percurso de ensino e de aprendizagem.

4.1 O portfólio na formação da professora-tutora e a prática reflexiva

Durante o curso LEEI, a interação entre o trio de trabalho ocorreu em reuniões de formação e de planejamento. Ao longo das reuniões, os saberes da experiência docente das professoras-tutoras adquiriram certa objetividade à medida que foram transformados em estratégia de desenvolvimento profissional para atuação no curso. Inicialmente, o foco foi a inserção das cursistas no AVA e as participações em momentos síncronos. Constatou-se que o problema por parte das cursistas estava relacionado à pouca quantidade de acessos, às dificuldades na realização das atividades no AVA, à pouca presença nos encontros síncronos e à tímida participação como, por exemplo, usar ou não a câmera e o microfone.

Outros aspectos discutidos foram a forma e a frequência de feedback dado pelas professoras-tutoras, bem como a produção, conteúdo e forma das apresentações do PowerPoint que serviriam de apoio nos encontros síncronos. É possível afirmar que a construção desse material digital encadeou todas as discussões nas reuniões de coordenação de tutoria, servindo de base para apropriação dos conteúdos dos cadernos; aprofundamento em pontos específicos da teoria; conhecimento de estratégias didáticas, ferramentas tecnológicas e gestão do tempo. Em síntese, nas reuniões do trio que atuava com as turmas, buscou-se manter o exercício de análise e crítica sobre a atuação das professoras-tutoras, promover a troca de saberes e estratégias didáticas

por meio de: ampliação das estratégias de comunicação das professoras-tutoras com as cursistas; interação e atuação das professoras-tutoras nos diferentes espaços, tempos e contextos virtuais; análise dos materiais produzidos pelas professoras-tutoras para os encontros síncronos; dinâmicas e gestão do tempo nos encontros síncronos; aprofundamento teórico dos conteúdos abordados nos encontros e feedbacks conceituais.

Para a manutenção do exercício de tomada de consciência sobre a própria formação e prática pelas professoras-tutoras, a coordenadora de tutoria propôs a elaboração compartilhada de registros que dessem visibilidade ao itinerário formativo vivenciado junto às cursistas, orientados por duas necessidades: em primeiro, a produção do material a ser utilizado nos encontros síncronos; e, após, a reflexão sobre esses encontros ocorridos.

Foi entre estes dois momentos, o de produção e o de retomada, que a coordenadora de tutoria propôs a realização do portfólio em uma perspectiva reflexiva. Com isso, objetivou-se documentar de modo sistemático as atividades das professoras-tutoras, em especial as síncronas online; pensar sobre as atividades e o modo de conduzi-las; refletir sobre o que as professoras-tutoras sabiam e o que estavam aprendendo, o que lhes dava insegurança, seus acertos e erros. Ainda, a feitura do portfólio deveria proporcionar a sistematização de evidências que criassem um elo, uma correspondência entre o planejado e o efetivado no percurso de formação.

Descreveremos a seguir como se deu a construção propriamente dita do portfólio.

¹¹Paralelamente à construção do portfólio das professoras-tutoras, as bolsistas Paula Alves e Valéria Pacheco também construíram seus próprios portfólios referentes à suas participações na formação do LEEI e sobre a própria formação na condição de estudantes de Pedagogia.

4.2 O ponto de partida

A partir de algumas indagações, tais como: o que registrar no portfólio, em qual formato, que tipo de linguagem e mídia usar, quais vozes estariam nele presentes, esquematizou-se o primeiro roteiro do portfólio¹¹: título do curso, membros da equipe, escolas participantes, turmas e suas cursistas, cadernos da Coleção,

planejamento do trabalho, estrutura do curso, cronograma, atividades síncronas (oficinas, encontros de estudo dos módulos, tertúlia literária).

O registro das atividades síncronas foi composto principalmente do conteúdo trabalhado em PowerPoint, documentos com as atividades assíncronas, reflexões sobre os encontros e os desafios identificados.

Figura 2 - Página do portfólio com roteiro do registro dos encontros síncronos de estudo dos módulos



Fonte: Portfólio elaborado pela coordenadora de tutoria e professoras-tutoras 2020

Nos tópicos seguintes, será apresentada parte desse material, subdividida em encontros síncronos e atividades assíncronas.

4.2.1 Encontros síncronos

As atividades síncronas realizadas por webconferência (via plataforma ZOOM) são aquelas em que cursistas e professoras-tutoras estavam conectadas simultaneamente no mesmo ambiente virtual, interagindo entre si com vistas a desenvolver o trabalho planejado e o objetivo proposto.

No caso do curso LEEI, as professoras-tutoras apresentavam o conteúdo selecionado, conduziam as reflexões, respondiam

dúvidas, propunham interações e colaborações entre as cursistas, em tempo real. Esses encontros foram gravados e constituíram material de estudo para as cursistas e registro pedagógico para as professoras-tutoras.

A princípio, as principais questões colocadas pelas professoras-tutoras, conforme registrado no portfólio, eram: como envolver as cursistas nas interações? O que fazer para promover maior engajamento delas, uma vez que poucas eram as cursistas que ligavam a câmera ou até mesmo o microfone?

A partir da reflexão sobre essas questões, observou-se a necessidade de uma análise mais cuidadosa em relação ao uso da tecnologia, exigindo-se grande esforço para construção de novas estratégias que provocassem maior participação e interação das cursistas. A tutora Bárbara Torres explicita um desses momentos em seu portfólio.

Excerto 1

Uma estratégia que surtiu muito efeito para a participação das cursistas foi levar para os encontros síncronos atividades realizadas no Moodle. Era uma maneira de, ao mesmo tempo, valorizar a realização da atividade e abrir espaço para discussão nos encontros síncronos. Levar as atividades com os pontos fortes de suas respostas nos fóruns para as discussões permitia uma troca mais aberta e ampla. Como se ter a resposta registrada nos slides desse mais segurança para as cursistas, um ponto de apoio.

No portfólio, Rosalba Lima registrou algumas reflexões quanto ao uso de ferramentas tecnológicas no desenvolvimento da oficina “Memórias literárias, formação cultural e educação”.

Excerto 2

Avalio que esse foi um dos encontros mais difíceis nesse início do curso. O uso dos livros de Literatura Infantil por meio da plataforma me provocou muita insegurança. Antes do encontro observei que os livros custavam a abrir e que havia uma marca (uma logo do programa utilizado) que encobria partes dos textos. Tentei resolver utilizando PDF dos livros, mas fui advertida pela coordenação. [...] Outro ponto de tensão foi o uso da ferramenta do Zoom para formação de grupos. Foi a primeira vez que a utilizamos. No encontro deu certo, mas o tempo de discussão ficou curto devido a outros problemas técnicos para exibir os livros em cada subgrupo. [...] Considero que essa dinâmica não favoreceu uma reflexão mais aprofundada sobre a temática da oficina.

Tais reflexões permitem verificar a complexidade da atuação das professoras-tutoras. Conforme já apontado, elas precisaram continuamente buscar outras ferramentas e estratégias didáticas para provocar o envolvimento, estimular a participação e criar meios para que as cursistas se mantivessem ativas.

Ficou evidente também a preocupação das professoras-tutoras com a formação e o desenvolvimento profissional das cursistas. Entender o impacto do curso a distância no trabalho das cursistas junto às crianças é algo fundamental quando se pensa em formação docente. Nessa linha, a tutora Rosalba Lima registrou algumas reflexões.

Excerto 3

Uma questão que me preocupou nesse módulo foi a formação continuada. A necessária articulação entre atividades assíncronas e síncronas que coloquei como desafio tem provocado muitas reflexões sobre o que é formação docente. Entender que não é o tempo do encontro síncrono de duas horas quinzenais que irá possibilitar essa formação é algo que, de certa forma, mexe com algumas concepções. Romper com uma visão ainda “aulista” ou que só aprendemos com o outro falando ou explicando está no bojo dessas reflexões. Percebo que as cursistas estão avançando nessa percepção.

[...] Outro indicador que me preocupa é perceber que muitas respondem às atividades do módulo com aquilo que é do senso comum pedagógico (se é que podemos dizer assim!), sem um aprofundamento.

[...] A partir dessas reflexões fico me indagando: o que mobiliza o processo de aprendizagem da professora? Que atividades, questões propostas são mais provocativas? Que leituras propor? Como fomentar a autoria?

Observa-se a preocupação e tomada de consciência não apenas dos fatos narrados, mas da relevância do papel da professora-tutora no sucesso da formação, provocando a reflexão sobre si mesma e sobre o potencial da própria prática. Esse ponto também foi registrado pela tutora Bárbara Torres.

Excerto 4

Refletir sobre o encontro síncrono é refletir sobre minha própria condição de tutora diante das professoras da Educação Infantil. Muitas delas estão há anos na Educação, e eu, recém-formada, passando por essa experiência tão desafiadora. Me pergunto sobre as expectativas delas nesse início de curso, um curso a distância, justamente pelo fato de estarmos enfrentando uma

pandemia que assola o mundo. [...] Sinto que este início marca um grande processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Espero que as dificuldades iniciais (tecnológicas e conceituais) sejam momentâneas e que tenhamos bons momentos juntas.

Nesses registros fica evidente que um dos desafios no LEEI foi transformar a cultura de “aulas” explicitada por muitas cursistas. Impulsionar a mudança, instrumentalizando-as para as especificidades de um percurso formativo a distância foi um obstáculo enfrentado para o sucesso da formação. O encontro não era uma “aula” na qual alguém explicava os tópicos, mas sim um momento de reflexão, de compartilhamento de experiências e de síntese do conteúdo do módulo. Como visto, um curso EaD pressupõe maior autonomia dos estudantes e a necessidade de engajamento na construção colaborativa de conhecimento, o qual se daria a partir da articulação entre encontros síncronos e atividades assíncronas.

Para enfrentamento da realidade posta, as professoras-tutoras tiveram liberdade para propor situações de ensino que julgassem adequadas e que lhes trouxessem segurança para conduzir a formação. Como dito, fez parte desta escolha a construção e uso de PowerPoint contendo, por exemplo, objetivos e programação do encontro, perguntas problematizadoras, organogramas, tabelas, quadros, gráficos e diagramas de conteúdo, imagens ilustrativas do conteúdo e de práticas pedagógicas próprias da Educação Infantil, orientações acerca de atividades assíncronas bem como exemplos e análise de algumas respostas postadas pelas cursistas. As professoras-tutoras propuseram também diferentes dinâmicas, tais como avaliação de enunciados “verdadeiro ou falso”, contação de história pelas cursistas, cumbuca literária¹², análise contrastiva de livros de literatura infantil, nuvem de palavras, trabalho em grupo com salas temáticas, relatos de experiências.

Produzir a apresentação em PowerPoint, além de selecionar as dinâmicas e atividades significava escolher, analisar, perceber as reações do grupo de cursistas, entrelaçar o conteúdo do caderno

12Cumbuca Literária, proposta elaborada pela tutora Rosalba, consistia em se fazer um convite às cursistas para que no encontro seguinte apresentassem uma intervenção literária à sua escolha.

com as atividades do Moodle. Foi um movimento interativo, no qual produzia-se o material e formava-se as professoras-tutoras simultaneamente. Ressalta-se que a produção do PowerPoint não constituiu somente uma elaboração gráfica. Em cada apresentação houve produção teórica consistente, na qual foram explicitadas as concepções e percepções das professoras-tutoras. Assim, a autoria foi-se desenhando e os membros da equipe tornando-se sujeitos daquela formação.

4.2.2 Atividades assíncronas

As atividades assíncronas compõem a maior carga horária de estudo realizado pelas cursistas. Constituíram-se de tarefas de estudo a serem realizadas no momento e local de escolha da cursista, não sendo necessária a presença física das participantes. Essa flexibilidade se apresentava da mesma forma para as professoras-tutoras, em suas atividades de acompanhamento e orientação no AVA. Essas atividades demandaram autonomia e acuidade na gestão do tempo de ambas as partes. A dinâmica de postagem, o cumprimento dos prazos, as interações entre as cursistas, os feedbacks das professoras-tutoras, a focalização do tema proposto são alguns exemplos.

Entre as atividades assíncronas, os fóruns trouxeram maior desafio para as professoras-tutoras. Ao longo de suas realizações, o trio discutiu várias estratégias para dar retorno às cursistas e promover a participação nos fóruns. Num primeiro momento, as professoras-tutoras aguardavam as cursistas postarem para, após, interagir e fazer mediação. Tal estratégia demonstrou não ser a mais adequada, pois a maioria fazia sua postagem no final do prazo e não retornavam ao fórum para ler os comentários das colegas e mediação das professoras-tutoras, tampouco postar uma réplica. Refletindo sobre esse fazer, o trio optou por reorganizar o feedback que vinha sendo dado. Daí, nos fóruns seguintes,

fizeram comentários em cada resposta; em outros, agrupavam questões semelhantes e faziam pequenas sínteses para provocar a reflexão. Além disso, postavam perguntas para que as cursistas refletissem sobre a resposta encaminhada.

Sobre os fóruns, a tutora Bárbara Torres explica:

Excerto 5

As atividades assíncronas respondidas nos fóruns foram possibilidades de trocas e ampliação de ideias. Uma ferramenta que aos poucos foi sendo apropriada pelas tutoras e cursistas. Os tempos de respostas eram distintos e foram sendo otimizados à medida que as cursistas e as próprias tutoras iam se familiarizando com o ambiente virtual de trocas. As respostas muitas vezes se complementavam e enriqueciam a discussão. Foi um importante processo de reflexão reconhecer falhas que havia na troca de respostas, (réplicas e tré-plicas) e perceber que ainda estava em tempo para correr atrás do prejuízo e conseguir que a ferramenta alcançasse seu papel na formação, que era o de estender a conversa iniciada nos encontros síncronos. Portanto, aquele era o espaço onde as reverberações aconteciam.

Outro exemplo de atividade assíncrona foi o pedido, feito às cursistas, de escrita de uma carta contendo reflexão sobre a questão: “Como e por que você se tornou professora?”, podendo-se utilizar imagens, textos, fotografias, músicas e vídeos para a resposta. Nessa proposta, foi possível comentar e refletir sobre o trabalho umas das outras. Para criar um contexto reflexivo e envolver as cursistas, o enunciado trazia a seguinte indagação:

Excerto 6

Que saudades das cartas! Tantas delas viraram livros e nos deram a conhecer encontros e desencontros de autores(as), de celebridades, de artistas. Tantas delas nos contaram sobre nossos ancestrais... Imaginem as gerações futuras lendo nossas mensagens nos correios eletrônicos, nos aplicativos. Elas resistirão ao tempo?

Em seguida, foi solicitado que pensassem sobre como se articulava a história da constituição do magistério com a história pessoal delas e que escrevessem uma carta para uma colega da escola, para a coordenação do curso ou para uma amiga, contando sobre o curso que estava iniciando. O compartilhamento da carta foi realizado por meio da ferramenta Padlet¹³.

¹³Padlet é uma ferramenta digital que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos (imagens, vídeos, documentos de texto).

As professoras-tutoras Bárbara Torres e Rosalba Lima, como forma de feedback e valorização da produção das cursistas, produziram vídeos lendo fragmentos das cartas, com trilha sonora e tom de voz calmos e delicados, nutrindo e conduzindo o imaginário para o interior das histórias de vida relatadas.

Figura 3 - Padlet Como e por que você se tornou professora?



Fonte: AVA do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2020
<https://youtu.be/NJHBsZIsYoU> - Vídeo produzido pela tutora da Turma com fragmentos das Cartas das cursistas.

Figura 4 - Padlet Como e por que você se tornou professora?



Fonte: AVA do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2020
https://youtu.be/zNtDYPXIs_w - Vídeo produzido pela tutora da Turma com fragmentos das Cartas das cursistas.

No módulo 7, solicitou-se a construção de um mural virtual, um Padlet, que contemplasse práticas pedagógicas relacionadas à literatura, à organização de ambientes de leitura e à promoção da própria leitura, mediada tanto pela cursista quanto pela livre escolha das crianças. As cursistas foram convidadas a selecionar uma prática e o tipo de registro, e, a seguir, postá-los. Deste modo, socializaram-se experiências, e foi possível comentar e refletir sobre o trabalho umas das outras. O resultado final foi um mural composto por legendas, fotos, imagens de Instagram institucional e documentação pedagógica.

Figura 4 - Padlet Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil



Fonte: AVA do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2020

Foram propostas ainda várias outras atividades assíncronas a partir de imagens, vídeos, textos, áudios, podcast e entrevistas com diversificação de devolutivas. Buscou-se, assim, construir uma relação de confiança e proximidade com e entre as cursistas; dirimindo dúvidas; conduzindo discussões e estimulando a interação. Todo

esse conjunto de feedback objetivava, no final das contas, favorecer o desenvolvimento profissional e a aprendizagem significativa.

Além dos registros das atividades síncronas e assíncronas, o portfólio incluiu reflexões sobre os encontros e a identificação de desafios, que se fizeram objeto de análise e consequente elaboração de alternativas para superação.

5 Portfólio: mais que um produto, um caminho formativo

Conforme Alarcão (2010), os portfólios são estratégia formativa no âmbito da abordagem reflexiva na formação de professores. Conforme apresentado acima, a coordenação de tutoria propôs a produção do portfólio, objetivando promover o desenvolvimento reflexivo das professoras-tutoras, estimular o seu processo de enriquecimento conceitual, acessando recursos às variadas fontes de conhecimento, bem como garantindo mecanismos de formação permanente e estímulo à originalidade e à criatividade de cada uma nos processos de intervenção educativa.

A reflexão e a avaliação da prática pedagógica desenvolvidas pelas professoras-tutoras foram pontos-chave para a tomada de consciência do próprio percurso formativo. Pensar sobre a prática durante sua realização e a posterior, tanto individualmente nos momentos de registro no portfólio, quanto em reuniões do trio, potencializou as reflexões sobre as ações propostas e sobre o domínio que se tinha dos recursos conceituais e tecnológicos envolvidos. Ao longo do curso, esse processo deu visibilidade aos desafios enfrentados pelas professoras-tutoras e às alternativas construídas para cada um deles, algumas bem sucedidas, outras nem tanto.

Foi-se evidenciando que a interação das cursistas com o material teórico oferecido não era suficiente para proporcionar o engajamento necessário para a sua formação e autonomia e que suas estratégias de estudo ainda eram insuficientes. Simultaneamente, as professoras-tutoras também foram se vendo na mesma situação. A percepção de que ser professora na modalidade presencial é diferente de ser tutora na modalidade a distância ocorreu diante dessa reflexão.

A tutora Rosalba Lima apontou várias vezes que um dos maiores desafios foi o de repensar as estratégias, pois a formação a distância exigia outras competências em relação às suas experiências anteriores como formadora em cursos presenciais.

Excerto 7

Essas novas competências estavam relacionadas à organização do tempo (é tudo muito rápido e cada segundo tem que ser explorado), ao uso da apresentação em PowerPoint como fio condutor (em um curso presencial é possível variar as formas de exposição), à otimização das ferramentas tecnológicas para promover o debate (criar enquetes, movimentar o grupo em salas online diferentes, criar jogos online, buscar formas criativas de apresentar os materiais de estudo), ao debater tendo como interlocutores pessoas com as câmeras fechadas (criar brincadeiras, propostas para provocar a abertura das câmeras, propor desafios, printar telas). Ou seja, a exigência era articular a tecnologia com o exercício de ser tutora e a tarefa de promover o desenvolvimento profissional das cursistas.

Para a tutora Bárbara, um grande desafio relacionava-se com o envolvimento das cursistas durante o encontro síncrono.

Excerto 8

Estar junto às professoras nos encontros síncronos buscando interação, fazendo com que todas estivessem em sintonia e envolvidas naquele momento de estudo e aprofundamento, foi outro imenso desafio. (...) Sem deixar de mencionar que o ambiente externo ao qual não tínhamos “controle”, ou seja, o local de acesso, que poderia ser qualquer lugar, inclusive um ônibus lotado, era também um forte concorrente. Entretanto, acredito que foi um processo de crescimento mútuo, onde pessoas com pensamentos tão distintos se encontraram e trocaram experiências.

A estratégia de se construir um portfólio foi-se mostrando acertada, pois o registro das reflexões e dos desafios revelou-se um processo de autoformação, e, como produto final, um balanço de aprendizagens e competências desenvolvidas. O portfólio facilitou a tomada de consciência dos saberes práticos, teóricos e tecnológicos construídos. Sobre tal processo, a tutora Bárbara relata:

Excerto 9

Não é fácil parar, observar e registrar suas próprias construções, principalmente para avaliar se há algo desalinhado com as propostas do curso e/ou o mais importante, para saber se houve alcance das cursistas como deveria ser. Não há como negar que a auto avaliação gera um certo mal-estar (necessário), e que a modalidade virtual proporciona, visto que em moldes presenciais não seriam revisitados com precisão.

Mas é necessário, pois é por intermédio dele que, ao rever as gravações dos encontros, era possível identificar vários pontos a serem melhorados, falas que poderiam ser mais elaboradas e mais claras, por exemplo. Realizar a escrita do portfólio, revendo seu trabalho e buscando melhora significativa para si e para o grupo, criticando seu próprio fazer tornava-se um desafio. As reflexões eram contínuas, perduraram o pós encontro (imediato) e eram retomadas nas reuniões de tutoria. Neste sentido os encontros dos trios eram também uma possibilidade de externar o vivido, eram um alívio justamente por muitas vezes dizer respeito às frustrações ou encantamentos da colega tutora, que vivenciava praticamente as mesmas situações.

Nesse contexto, Rosalba destaca a importância da construção do portfólio em seu processo formativo.

Excerto 10

O exercício de construção do portfólio foi extremamente formativo. Sou uma profissional com muitos anos de experiência e me colocar nesse lugar de aprendizagem era algo mobilizador. Provocava novos olhares sobre o que eu estava fazendo e me permitia rever posturas. Rer ler os fóruns, organizar os materiais para colocar no portfólio, escrever minhas reflexões e os desafios vivenciados possibilitava ver as lacunas e ao mesmo tempo gerava em mim um certo assombro. Quanta riqueza! Quantas aprendizagens!! Cada módulo significava uma superação. Entender melhor as articulações e construir um saber com mais densidade era algo que vivia cotidianamente.

Os registros e as reflexões trazidas pelas professoras-tutoras demonstram a riqueza das interações entre todas as participantes,

gerando um processo amplo e intenso de formação, além de evidenciar o quão produtivo foi a construção desse registro. O portfólio se configurou como um elo entre o planejado e o vivenciado, entre a expectativa e a realidade, entre as incertezas e as possibilidades.

6 Considerações

Neste relato de experiência, buscou-se identificar, ressignificar e refletir sobre as particularidades do trabalho docente virtual, os saberes necessários às professoras-tutoras e a relevância dos registros para a formação docente e para a qualificação do trabalho desenvolvido.

Por meio da documentação que compôs o portfólio, que ocorreu mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento do trabalho pedagógico de tutoria, vivenciou-se uma produção verdadeiramente colaborativa e formativa, relevante para a qualidade do trabalho desenvolvido e formação da tutora iniciante.

Com essa produção, pôde-se avaliar as propostas, localizar as dificuldades e potencialidades, redirecionar os percursos. Desenvolveu-se uma avaliação focada nas produções e ações, na escuta atenta das manifestações das cursistas, na busca da compreensão do vivido, na obtenção de dados que auxiliassem na definição dos próximos passos e na progressão do trabalho de formação. Essa perspectiva prática, ligada à compreensão da formação docente como “desenvolvimento profissional”, envolveu a identificação e resolução de novos problemas, assumindo-se postura curiosa, investigativa e corajosa diante das incertezas. Tratou-se de um processo contínuo de relançamentos ao desafio e à aventura do formar-se por meio da própria experiência e da reflexão sobre ela, na construção da trajetória docente de tutoria.

Com relação aos saberes que a professora-tutora articula para o exercício de uma docência que se dá por meio digital, percebeu-se o empenho delas na manutenção do contato com as cursistas, com objetivo de minimizar a distância provocada por cursos virtuais, visando, especialmente, o fortalecimento das discussões nos fóruns. Incentivaram, permanentemente, as cursistas na realização e postagem das atividades. Desenvolveram estratégias de fomento à participação das cursistas nos encontros síncronos, ampliando o grupo de “falantes” e o entrosamento durante as discussões. De modo contínuo, buscaram facilitar o acesso das cursistas às informações do curso, tais como agenda, conteúdos e atividades. Perceberam a necessidade da atenção e atuação ágeis nas situações-problema no percurso formativo, buscando e discutindo com a coordenadora de tutoria e a equipe técnica possíveis soluções.

Durante todo o percurso de formação, registrado no portfólio, observou-se certa tensão entre os saberes docentes já construídos na prática e os novos exigidos pela EaD. As professoras-tutoras aprenderam que deveriam desenvolver uma prática efetivamente docente, mas que, para isso, seria necessário considerar as particularidades que o trabalho virtual tem em relação ao trabalho docente tradicional e presencial. Compreenderam que essa prática requer aprendizado contínuo das novas tecnologias, domínio da plataforma em que o curso é realizado e a organização do tempo de trabalho.

Entenderam que muito do fazer docente virtual está na função de mediar e integrar o conhecimento e as tecnologias às cursistas. Observaram a relevância de se ter conhecimento sólido referente aos conteúdos abordados para atuarem com segurança na mediação.

Aos poucos, foram sentindo-se mais à vontade e seguras no uso da plataforma Moodle e ferramentas complementares. Assu-

miram com muita responsabilidade o desenvolvimento do curso. A autonomia e a organização pessoal do tempo de investimento em estudos, planejamentos, acompanhamento das postagens no AVA e interação com as cursistas foram habilidades construídas nessa jornada.

Como resultado o que se tem é o crescimento profissional de todas as pessoas envolvidas nesse trabalho. As professoras-tutoras e a coordenadora se viram desafiadas em seus conhecimentos. Investiram, estudaram e conseguiram alçar o exercício da docência em meios virtuais a outro patamar. Ou seja, se tornaram profissionais melhores, com novas competências e habilidades. Isso é formação!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. *Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASILEIRO, Cristiane. *Recursos e atividades em ambientes virtuais*. Aula 4. 2016. Material didático do Curso Planejamento, Implementação e Gestão da EAD. Acesso restrito aos cursistas. Acesso em: 21 abr. 2022.

FREIRE, Madalena. *O papel do registro na formação do educador*. 2005. Disponível em: <http://plenariovirtual.blogspot.com/2009/01/o-papel-do-registro-na-formao-do.html>. Acesso em: 21 abr. 2022.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.150-169.

GRILO, J.; MACHADO, C. Portfolios Reflexivos na Formação Inicial de Professores de Biologia e Geologia: Viagens na Terra do Eu. In: SÁ-CHAVES, I. (coord.). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora. 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da Escola. Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. São Paulo: ARTMED, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*.

Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Sílvia Néli Falcão. Observação, Documentação, Planejamento e Organização do Trabalho Coletivo na Educação Infantil. In: CURRÍCULO e linguagem na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016. cad. 6.

PRETI, Oreste. *Produção de material didático impresso para cursos a distância da UFMT* - orientações técnicas e pedagógicas aos autores. Cuiabá: Editora UFMT, 2011. Disponível em: https://setec.ufmt.br/uploads/files/uab/Orienta_es_Tecnicas_e_Pedagogicas_aos_Autores_de_MDI_1_.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

SÁ-CHAVES, I. Portfólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos In: ALMEIDA, L.; TAVARES, J. (org.). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto, 1998.

SÁ-CHAVES, I. *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. (Cadernos didáticos, Série Sup. 1)

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYA, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

Data de submissão: 16 de novembro de 2022

Data de aprovação: 10 de fevereiro de 2023

