

RESPONSIVIDADE DE FUTUROS MENTORES QUANTO AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM UM ESPAÇO HÍBRIDO DE FORMAÇÃO

Ana Paula Gestoso de Souza - anapaula@ufscar.br - UFSCar

Bruna Cury de Barros - brunacury@usp.br - UFSCar

Carolina Marini - emailcarolinamarini@gmail.com - UFSCar

Eliane Isabel Julião Fabri - liafabri33@gmail.com - UFSCar

Mariângela Machado de Castro - mariangela.sgs@gmail.com - UFSCar

Aline Maria de Medeiros R. Reali - alinereali@gmail.com - UFSCar

RESUMO. *Busca-se identificar e analisar a responsividade de professores experientes quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em um ambiente de aprendizagem híbrido de formação de mentores. Analisaram-se narrativas de 14 professoras, registradas em seus diários e em uma atividade de avaliação realizada em um dos módulos do processo de preparação de mentores. Observou-se que a responsividade das docentes ao lidar com as TDIC está relacionada às dificuldades, aprendizagens, experiências prévias, sentimentos e apoios recebidos. A aprendizagem da mentoria ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de habilidades para o manuseio de TDIC devido ao programa de mentoria funcionar, em sua maior parte, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem.*

Palavras-chave: *Professores experientes. Mentoria. Aprendizagem híbrida.*

ABSTRACT. *This study aims to identify and analyze the responsiveness of experienced teachers regarding the use of digital Information and Communication Technologies (ICT), while they are learning to become mentors for beginning teachers in the context of a blended learning environment. The analyzed data consists of narratives by 14 teachers, posted as their field training reports, and also an activity in which they had to evaluate what they have learned along the process of learning about becoming a mentor. Based on their reports, their responsiveness in dealing with ICT was labeled into different categories: difficulties; finding out how to use ICT; previous experiences; how they felt about it; and support received.*

Keywords: *Teaching mentoring program. Blended learning. Experienced teachers.*

Submetido em 20 de agosto de 2018.

Aceito para publicação em 20 de setembro de 2018.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão fortemente presentes no nosso cotidiano. De acordo com Kenski (2011), a tecnologia digital “deixa de lado a estrutura vertical e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes” (2011, p.32). Porém, não estamos diante apenas de mudanças técnicas. Comportamentos, valores e modos de pensar, tanto do indivíduo quanto de um grupo social, também se modificam. Por outro lado, os avanços tecnológicos não garantiram ainda o acesso de todos aos mesmos recursos das TDIC para que todos possam interagir, selecionar e gerir informações (CASTELLS, 2004).

Diante desse cenário, a formação do professor não pode fechar suas portas para discussões que enfoquem as características e potencialidades formativas das TDIC, bem como os desafios e os dilemas decorrentes do uso dessas tecnologias digitais. Afinal, todos têm direito de aprender a ler as “novas” mídias: aprender a ler imagens, sons e escritos da linguagem associada à tecnologia digital. E, assim, possibilitar a leitura do mundo de forma crítica.

Baseando-se nos pressupostos teóricos de Shulman (2004) sobre a Base de Conhecimento para o ensino, Mishra e Koehler (2006) integram a essa teoria o Conhecimento Tecnológico. Segundo os autores, é imprescindível que o professor conheça as tecnologias tradicionais e as digitais, desenvolva as habilidades em operá-las e a capacidade de aprender e de se adaptar aos avanços tecnológicos. É fundamental que esse conhecimento tecnológico se integre com estratégias pedagógicas gerais para saber quais tecnologias são mais apropriadas ao ensino de determinado conteúdo. Esse autores também pontuam a necessidade do professor dominar os três campos de conhecimento — tecnológico, pedagógico e de conteúdo específico — e suas relações, além de identificar quais tecnologias podem ser utilizadas no ensino de determinada matéria, considerando suas diferentes representações e especificidades de aprendizagem.

Um dos meios de propiciar discussões sobre a TDIC e para que professores se apropriem do Conhecimento Tecnológico é desenvolver programas voltados para a formação docente com a utilização de tecnologias digitais, como modelos virtuais ou híbridos. Especificamente sobre modelos híbridos, Cardoso (2016) destaca que

Apesar da complexidade ainda emitente no que tange propostas formativas híbridas, não se pode negar que o futuro professor, hoje em formação, pode ter como perspectiva de trabalho posterior a atuação nos mais variados contextos — presenciais e virtuais (CARDOSO, 2016, p. 55).

Neste estudo compreendemos que os processos educacionais híbridos estão relacionados com aqueles que envolvem atividades formativas presenciais e a distância, com ênfase na presença do condutor desses processos (VAUGHAN, 2010). Consideramos que esse contexto formativo pode propiciar que o docente se aproprie de alguns recursos tecnológicos digitais, amplie e interaja com diferentes ferramentas fundamentais para sua formação, bem como analise e discuta criticamente os impactos dos recursos tecnológicos na sociedade e no ensino.

Considerando essas premissas, foi proposta uma pesquisa-intervenção voltada a investigar as contribuições e os limites do modelo híbrido de mentoria para o desenvolvimento profissional de professores experientes e iniciantes. Nessa pesquisa, foi construído um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para realizar a formação inicial de mentores (professores experientes) e letramento digital voltado para o exercício da mentoria. Neste trabalho, voltamos nosso olhar para essa formação inicial dos professores experientes, os mentores.

Nesse cenário, construiu-se um processo formal de preparação inicial de mentores pautado na colaboração entre os participantes (professores, pesquisadoras e tutoras), no caráter dinâmico do ensino, nos processos reflexivos, no diálogo e na troca de conhecimentos, levando em conta diferentes pontos de vista. Os professores experientes que participaram dessa formação realizaram a aprendizagem da mentoria de maneira híbrida. Para isso, foram propostas atividades a distância (por meio do ambiente virtual) e encontros presenciais focados no letramento digital, no uso de TDIC, nos estudos e discussões sobre a aprendizagem da docência, o início da carreira, os objetivos e papéis da mentoria e sobre as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, compreendemos a mentoria como sendo um programa de inserção à docência em que professores experientes auxiliam professores em início de carreira a se desenvolverem como profissionais da educação no exercício da profissão docente (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). Na área de Formação de Professores não há consenso na literatura sobre o período de duração do início da docência. Huberman (1995), por exemplo, pontua os cinco primeiros anos de atuação, Veenman (1988), por outro lado, considera os três primeiros anos. Contudo, esses e outros autores destacam que os primeiros anos da docência são marcados por conflitos, dificuldades, desafios, dúvidas, solidão e intensas aprendizagens. É um período no qual o professor iniciante, ao mesmo tempo em que adquire conhecimento profissional, precisa manter o equilíbrio pessoal e, nesse processo, deve ensinar ao mesmo tempo em que continua a aprender a ensinar (MARCELO; VAILLANT, 2009).

Tendo em vista as especificidades do início da docência, a mentoria se configura como um processo de inserção profissional promissor. Porém, segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008), a mentoria não é vista como tendo um movimento unidirecional — isto é, apenas o professor experiente (mentor) poderá ensinar o iniciante —, já que ocorre desenvolvimento profissional docente para ambos os atores educacionais: o professor experiente poderá compartilhar conhecimentos sobre a prática docente com o iniciante, enquanto ele próprio se desenvolve profissionalmente. Nas palavras das autoras

Acreditamos, portanto, que os efeitos positivos da mentoria podem ir além do auxílio aos professores em seu início de carreira, pois podem ser benéficos também para os mentores, no sentido de que pode se configurar num espaço para o compartilhamento de ideias e ações e para o desenvolvimento de disposições, conhecimentos e habilidades de ensinar e aprender a ensinar, que são cruciais para o apoio a professores iniciantes e para a continuidade da própria aprendizagem profissional (WANG; ODELL, 2002). Com base na reflexão entre pares, os professores — iniciantes e

mentores ou professores mentores entre si — podem construir uma cultura colaborativa (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 87).

Tendo como foco a proposta da preparação inicial de mentores, o presente estudo buscou identificar e analisar a responsividade desses professores experientes quanto ao uso das TDIC no referido espaço híbrido de preparação de mentores. Neste estudo, a ideia de responsividade é compreendida como o quanto — e como — um indivíduo responde a algo. Buscamos perceber de que formas os docentes participantes da referida formação respondem ao lidarem com tecnologias digitais presentes em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ou seja, os mentores podem ou não ser receptivos quanto à integração entre ensino e tecnologia digital, agindo frente a essa integração em um movimento que contribui para seu desenvolvimento profissional.

1. METODOLOGIA

Conforme explicitado anteriormente, este estudo foi realizado em um contexto de processo formal de preparação inicial de mentores desenvolvido por meio de encontros presenciais semanais e atividades on-line. Os participantes, professores experientes, foram acompanhados pela equipe de formação composta por pesquisadoras (seis professoras da universidade) e tutoras (duas alunas de pós-graduação e duas egressas do mestrado). Esse processo de formação procurou realizar o letramento digital de professores experientes dentro do contexto de formação para a mentoria — um letramento digital específico em que professores aprenderiam não apenas sobre o que é mentoria e como ser mentor, mas também aprenderiam a auxiliar professores iniciantes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (como o *Moodle*).

As atividades realizadas pelos professores experientes estavam divididas em módulos e abordavam uma temática específica para cada módulo. Os dados que foram selecionados para esta investigação tratam das narrativas produzidas durante as atividades pertencentes ao terceiro módulo, intitulado “Tecnologias digitais e ensino híbrido”. Essa etapa teve duração de 22 horas, com propostas de atividades que envolveram estudos sobre o conceito de aprendizagem híbrida e o manuseio da edição do AVA.

Nesse terceiro módulo os futuros mentores estudaram e discutiram, em Fóruns de Discussão e nos encontros presenciais, sobre o ensino híbrido, suas características e os maiores benefícios e desafios para a adoção desse tipo de ensino. Além disso, tiveram a oportunidade de aprender a edição das principais ferramentas e recursos disponíveis no AVA. Com o perfil de professor, os futuros mentores tiveram acesso a uma Sala de Edição na qual puderam experienciar e treinar a configuração das ferramentas e recursos que, possivelmente, seriam mais adequados às atividades a serem realizadas no período de acompanhamento dos professores iniciantes.

Na Sala de Edição foi disponibilizado o livro Tutoriais Moodle, com o seguinte conteúdo: uma breve descrição do potencial pedagógico das ferramentas e recursos mais utilizados no AVA e os links para os tutoriais de edição. Ademais, nos encontros

presenciais houve momentos de explanação e exploração das ferramentas e recursos do AVA pelos professores experientes.

Após essa exploração inicial da Sala de Edição, foi proposta a análise de um caso de ensino que apresentou a interação de uma professora iniciante e sua mentora e a construção, em duplas, de um plano de atividades para que fosse desenvolvido pela professora iniciante. A construção do plano iniciou-se em um encontro presencial e teve continuidade ao longo da semana. Assim, os futuros mentores interagiram com seus colegas de dupla pelo chat e trocaram materiais — artigos, reportagens, vídeos, dentre outros — postando-os no AVA.

Para dar continuidade à experimentação de recursos digitais, foi proposta uma atividade para que os professores experientes aprendessem a utilizar o recurso Google Docs/Documentos Google. Para tanto, construíram um portfólio no qual eles narraram, da forma mais completa e diversificada possível, uma experiência de ensino considerada bem-sucedida por eles. Esse documento foi compartilhado pelos professores com as pesquisadoras.

Outra atividade de exploração do AVA consistiu na elaboração de um diário no qual os professores experientes registraram, ao longo do terceiro módulo, as experiências que vivenciaram com as ferramentas do AVA e a utilização das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. Eles registraram suas expectativas, indagações, frustrações, descobertas e desafios, com reflexões sobre o aprendizado mediado pelas tecnologias.

Por fim, na atividade “Avaliação final do Módulo”, a proposta foi a elaboração de uma narrativa sobre os temas tratados e os processos vividos relacionados ao uso das tecnologias digitais e ao ensino híbrido. Os participantes puderam, então, destacar as expectativas, aprendizagens, dificuldades, facilidades e o significado desse processo formativo.

Portanto, os dados foram coletados a partir de narrativas produzidas pelos professores participantes registradas em seus diários de formação e em uma atividade final do terceiro módulo da formação, que consistiu em uma avaliação do seu percurso formativo até o momento.

Na referida formação, consideramos a narrativa como instrumento de pesquisa e de formação. Como instrumento de pesquisa, compreendemos que a narrativa não revela uma verdade literal, mas a representação que o narrador faz de si e da experiência vivida. De acordo com Cunha (1997),

Esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam a análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer (CUNHA, 1997, s.p.).

Como instrumento formativo, entendemos que, ao narrar uma experiência, o professor tem a oportunidade de compreender a si próprio e aos outros, ao refletir sobre a sua trajetória, sobre a prática pedagógica e sobre diferentes aspectos

relacionados à docência (CUNHA, 1997; MIZUKAMI, 2002). Segundo Souza et al. (2012), o diário — neste caso, o diário de formação — é concebido como uma modalidade de narrativa, podendo ser um instrumento para a aprendizagem da docência, permitindo pensar e investigar a própria prática do sujeito que a escreve. Uma narrativa pode ser formativa na medida em que o narrador se coloca em um movimento de olhar o passado com o olhar do presente, analisando as experiências e, assim, projetar perspectivas para o futuro. Para uma narrativa ser potencialmente formativa, conforme Cunha (1997) destaca,

É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (CUNHA, 1997, s.p.).

Mas, afinal, quem são os participantes da pesquisa? Qual o perfil desses profissionais da educação e qual sua familiaridade com as novas tecnologias (TDIC)? No processo formativo de mentores, há o total de 15 professores participantes. Desses 15 futuros mentores, as narrativas analisadas pertencem a 14 professoras. Por esse motivo, no próximo item, serão utilizadas as palavras “mentoras” ou “professoras experientes”. Em relação à experiência com um AVA, dentre as 14 participantes, uma afirmou que nunca teve contato com o Moodle; 7 já participaram como estudantes em cursos a distância; e as outras 6 já haviam trabalhado como tutoras em AVA.

Todas as futuras mentoras pertencem à Educação Básica, no ensino público, em diferentes níveis/modalidades: uma professora experiente da Educação de Jovens e Adultos, 5 professoras da Educação Infantil e 8 que atuam no Ensino Fundamental.

Isso posto, no próximo item apresentaremos a análise das narrativas das professoras experientes focalizando sua responsividade quanto ao uso das tecnologias digitais no espaço híbrido de formação de mentores.

2. ANÁLISE DOS DADOS

A partir do objetivo deste estudo, pôde-se compreender qual foi a responsividade de 14 professoras experientes em relação ao uso das tecnologias digitais no espaço híbrido de formação de mentores. Esta análise está pautada no processo formal de preparação inicial de mentores e foi construída a partir de dados produzidos pelas futuras mentoras durante o módulo “Tecnologias digitais e ensino híbrido”.

Pela leitura das narrativas foram selecionados dados relevantes sobre a aprendizagem dessas professoras experientes na utilização e edição do AVA e de outras TDIC como recursos diferenciados para a mentoria dos professores iniciantes. Muitas ressaltaram, ainda, sobre a importância dos encontros presenciais — realizados concomitantemente às atividades virtuais propostas no programa — em sua aprendizagem. Nessa perspectiva, estabeleceram-se os seguintes elementos de análise: dificuldades, aprendizagens, sentimentos e auxílio do outro.

Nota-se, inicialmente, que as experiências prévias e pessoais das futuras mentoras, como o uso mais frequente do computador e o conhecimento de outros recursos tecnológicos, serviram como facilitadores no processo de interação e familiarização com o AVA e o Google Docs. Isso foi constatado diante da atuação da futura mentora que nunca teve contato com o AVA, assim como das outras que tinham conhecimento superficial sobre esse ambiente e outras TDIC. Relataram, por exemplo, maiores dificuldades na comparação com aquelas que já atuaram como tutoras em cursos de formação.

De todas as narrativas analisadas, apenas uma futura mentora relatou não ter enfrentado nenhuma dificuldade com a edição no AVA devido ao suporte oferecido pela equipe de formação. Convém ressaltar que essa mesma participante afirmou já ter sido tutora em um curso. Todas as outras revelaram algum tipo de dificuldade nesse processo de aproximação, aprendizagem e utilização das TDIC. Tais dificuldades variaram entre os seguintes aspectos: gravar e postar vídeo; manusear o Google Docs; fazer o uso correto das ferramentas do AVA, por meio da manipulação e edição dos recursos disponíveis nesse ambiente; elaborar comandas de atividades; redigir textos com agilidade.

É interessante notar que as futuras mentoras afirmaram que, quando iniciaram sua participação no processo formal de preparação inicial de mentores, construíram algumas expectativas relativas à aprendizagem híbrida. Logo, os sentimentos mais citados fazem menção à insegurança, à ansiedade e ao desafio pela vivência de novas experiências em um ambiente novo de ensino e aprendizagem. Como exemplo disso, destaca-se um trecho da atividade de avaliação final da futura mentora M.C., no qual ela faz uma introspecção sobre suas inseguranças iniciais: “Na primeira avaliação do curso minha aflição estava pautada em como poderia dar suporte virtual para o docente sem conhecer a sua realidade, para mim a distância era um elemento que dificultaria a compreensão das situações vividas na rotina da iniciante, pois não conseguia visualizar os meios de contribuir com o professor virtualmente”.

A partir desse excerto, pode-se inferir que o apontamento da futura mentora sobre não ter informações sobre a realidade do professor iniciante é pertinente e pode ocasionar seu sentimento de insegurança, afinal: será que ele teria acesso facilmente à internet e, se tiver, seria uma conexão de boa qualidade? Havendo essa conexão, como interagir com o iniciante estando distante dele? Assim, a narrativa também indica que a futura mentora ainda não tinha clareza de como poderia usar as ferramentas desse ambiente de modo a promover a interação entre os sujeitos envolvidos e se aproximar da realidade do contexto da iniciante.

Quanto a isso, Kenski (2005) ressalta que

A possibilidade de interação entre professores, alunos, pessoas, objetos e informações que estejam envolvidos no processo de ensino, redefine toda a dinâmica da aula e cria novos vínculos entre os seus participantes. Paradoxalmente, o uso adequado das tecnologias em atividades de ensino a distância, podem criar laços e aproximações bem mais firmes do que as interações que ocorrem no breve tempo da aula presencial (KENSKI, 2005, p.73).

Em consonância, Silva, Shitsuka e Paschoal (2015) afirmam que, a partir dos avanços tecnológicos, as maneiras de interação virtual em AVAs passaram por diversas transformações. Desse modo, nesses ambientes, foram criadas muitas ferramentas com o intuito de promover o contato e a participação das pessoas nos cursos a distância. Todavia, de acordo com os autores, a forma como o professor interage com os alunos proporciona o sucesso ou o fracasso da Educação a Distância. Para os autores,

Na interação entre os colegas, a afetividade dos alunos acaba aparecendo, na maioria das vezes, nas relações de amizades, pois é possível perceber, nas discussões em grupo, as trocas de experiências, como também a capacidade de ajudar no desenvolvimento por meio do conhecimento compartilhado. Logo, o AVA torna-se um espaço mediador de construção de conhecimento. Não há como negar que as interações em AVAs são interações comunicativas (SILVA; SHITSUKA; PASCHOAL, 2015, p.14).

Percebe-se, também, que as inseguranças sentidas pelas professoras experientes eram referentes às expectativas sobre o modo como poderiam trabalhar virtualmente com os professores iniciantes e à realização das atividades que eram propostas no AVA. Sendo assim, essas inseguranças geraram dúvidas para algumas participantes, como o receio de explorar o Moodle e navegar pelo AVA, bem como a dificuldade em localizar os locais específicos para postar as atividades.

Como mencionado no item sobre a metodologia desta pesquisa, as futuras mentoras tiveram a experiência de editar o AVA e de formularem algumas atividades voltadas para professores iniciantes nesse ambiente. É válido destacar que, para a maioria, essa era a primeira experiência na edição de um ambiente virtual.

Por conseguinte, essa atividade no AVA foi um momento de muitas experiências novas, que fizeram com que as futuras mentoras refletissem sobre seu processo de aprendizagem. Ressalta-se que essa parte do processo de preparação das professoras experientes propiciou uma maior aproximação ao trabalho de mentoria, uma vez que foi proposto que as mesmas experimentassem criar atividades, pensando em algo que poderia ser realizado para os professores iniciantes. Nesse sentido, evidencia-se que, ao planejarem e criarem tarefas fictícias, as participantes refletiram sobre vários aspectos que envolvem o planejamento de uma atividade a ser formulada no AVA não só em relação ao uso das ferramentas do ambiente virtual, como também em relação aos conteúdos formativos. Dentre tais aspectos, destaca-se: quais ferramentas e recursos que seriam utilizados e como inseri-los; o prazo de cada tarefa; a escrita das comandas; os critérios de avaliação; a indicação e uso de textos, vídeos e/ou outras mídias, entre outros elementos.

Durante a criação e postagem dessas atividades, as participantes levantaram algumas dificuldades e apresentaram novas dúvidas em relação ao manuseio do ambiente virtual, principalmente sobre o uso e escolha das ferramentas, como adicionar/editar algum recurso, o preenchimento correto da comanda da tarefa, a inserção de texto e link na atividade e a postagem de vídeo. Isso pode ser exemplificado pelo relato da futura mentora W., ao comentar sobre algumas dificuldades no processo de inserção de sua tarefa no AVA: “Estou tendo dificuldade

para adicionar os recursos. Tentei colocar um vídeo ou um link de site e não consegui. Aparece ‘erro’ e fica rodando e não acontece nada”.

Diante desse fato, é importante registrar que a equipe de formação sempre esteve atenta às necessidades das professoras experientes no decorrer das atividades no ambiente.

Também é válido destacar que, por se tratar de um programa híbrido, as futuras mentoras salientaram a importância dos encontros presenciais que acontecem semanalmente, em conjunto com as pesquisadoras e tutoras. Em seus relatos, elas expressam que os momentos virtuais e presenciais da formação se complementam em suas aprendizagens como futuras mentoras. Essa declaração dada pelas professoras vai ao encontro do que diz a literatura sobre a aprendizagem híbrida, pois integrar elementos da comunicação síncrona (que geralmente ocorre em interações face-a-face) com a assíncrona, via texto (que geralmente ocorre on-line), pode potencializar a educação (VAUGHAN et al., 2013, p. 9).

Além disso, foi interessante notar a interação entre as futuras mentoras diante das dúvidas e/ou dificuldades sentidas. No momento em que alguma participante apresentava uma questão sobre a edição no AVA — tanto no espaço para dúvidas quanto nos encontros presenciais —, as demais propunham soluções e/ou comentavam o modo como haviam desenvolvido a mesma atividade. O diálogo entre pares é um fator significativo no processo de aprendizagem das professoras experientes. Dessa maneira, pode-se afirmar a importância dos pares na construção do conhecimento.

O seguinte trecho, extraído do diário da futura mentora Gr. exemplifica a importância do apoio do outro: “no decorrer do curso, foram surgindo e ainda surgem algumas dúvidas relacionadas ao Moodle e o que facilita seu entendimento é a troca de experiências com as professoras e as colegas nos encontros presenciais e a ajuda recebida das tutoras que estão sempre dispostas a nos ajudar”. Sendo assim, constata-se que tanto o suporte oferecido pela equipe de formação (pesquisadoras e tutoras) como a troca de experiências entre as participantes do processo de preparação inicial demonstraram ser elementos essenciais na construção da aprendizagem das futuras mentoras.

Diante desse cenário, pode-se fazer um paralelo com os aspectos do trabalho colaborativo pontuados por Hargreaves (1998): voluntariedade, identidade, espontaneidade, liderança compartilhada ou corresponsabilidade, apoio e respeito mútuo. A proposta de trabalho do processo formal de preparação inicial de mentores apresenta algumas características da colaboração. Por isso, é importante que todos os participantes do grupo tenham uma postura de colegas e não de especialistas, alguns superiores aos outros, sendo necessário construir um sentimento de confiança no outro e compromisso com o trabalho desenvolvido. Fiorentini (2004), ao descrever a configuração de um ambiente colaborativo baseado no apoio e respeito mútuo, afirma que esse tipo de grupo

[...] tem, de um lado, manifestado profundo respeito aos saberes conceituais e experienciais que cada professor traz para os encontros, bem como em relação às suas dificuldades e possíveis falhas, e de outro, dado apoio afetivo e tentado encontrar colaborativamente soluções para os problemas. Isso tem contribuído para aumentar a confiança, a auto-estima e o respeito mútuo dos professores. O ambiente, assim, tende a tornar-se franco e aberto à crítica construtiva, sem que alguém imponha como verdade única seu ponto de vista (FIORENTINI, 2004, p. 59).

Os dados revelam a importância do apoio mútuo entre os participantes, que pode ser intelectual, técnico ou afetivo, pode ser entre os professores da Educação Básica ou entre esses docentes e a equipe formadora, possibilitando a criação do ambiente formativo descrito por Fiorentini (2004).

Considera-se, portanto, que o terceiro módulo do processo formal de preparação inicial de mentores propiciou às futuras mentoras uma aproximação às TDIC e à aprendizagem híbrida. As atividades realizadas no conteúdo desse módulo possibilitaram que as participantes explorassem o ambiente virtual. Indubitavelmente, tais ações favoreceram uma familiarização gradativa com esse novo espaço de aprendizagem, minimizando, assim, alguns sentimentos iniciais das participantes, como o medo e a insegurança.

Ademais, verifica-se que as futuras mentoras conseguiram compreender melhor a sua função prática no AVA em relação ao apoio que será oferecido aos professoras iniciantes. A professora experiente W. afirma que essa unidade do processo de preparação proporcionou-lhe um “maior entendimento sobre o papel de mentora”. De maneira similar, a professora experiente M.C. destaca que essa etapa de formação permitiu a compreensão dos benefícios das ferramentas do AVA no contato com os professores iniciantes, apresentando a seguinte consideração: “nesta unidade de aprendizagem, o uso das ferramentas no ambiente AVA permitiu conhecer como o uso das tecnologias digitais seria favorável no contato com a iniciante”.

3. CONCLUSÃO

A proposta deste trabalho foi identificar e analisar a responsividade de professores experientes quanto ao uso das TDIC no referido espaço híbrido de preparação de mentores. A análise das narrativas produzidas por 14 professoras experientes indicou elementos referentes às dificuldades, aprendizagens, auxílio do outro e sentimentos no processo de letramento digital e preparação inicial para a mentoria.

Os dados revelaram que as experiências prévias, pessoais e, em alguns casos, profissionais das futuras mentoras, como o uso mais frequente do computador e o conhecimento de outros recursos tecnológicos, serviram como facilitadores no processo de exploração do AVA e uso de outras TDIC.

Considera-se, ainda, que ao usar as TDIC e se envolverem em uma nova função — a mentoria —, as futuras mentoras deixaram sua zona de conforto e entraram em uma zona de risco. Essa experiência de aprendizagem provocou alguns sentimentos, como insegurança, ansiedade e receio do novo desafio. Porém, também foi observado

que elas tentaram superar as dificuldades encontradas e se engajaram na aprendizagem do Conhecimento Tecnológico (MISHRA; KOEHLER, 2006) desenvolvendo habilidades necessárias para operar determinadas ferramentas e recursos tecnológicos digitais.

Quanto a esse processo de aprendizagem, as narrativas indicam a importância dos encontros presenciais, em conjunto com as pesquisadoras e as tutoras, como um espaço de complementação das aprendizagens relacionadas ao uso das TDIC e à mentoria. Ademais, nesses encontros, o diálogo entre pares ganhou destaque no processo de construção do conhecimento.

Com base nesses resultados, pôde-se concluir que a responsividade das professoras experientes mostrou-se positiva quanto ao uso das TDIC. Além de as participantes terem tido a oportunidade de melhor compreenderem sua função no AVA em relação ao apoio que será oferecido às professoras iniciantes.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, L. C. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço.** Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 259 p., 2016.

CASTTELS, M. **A galáxia internet.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação.** v. 23, n. 1-2, São Paulo, jan./dez., 1997.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C. e ARAUJO, J. de L.(Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna.** Portugal: MacGraw-Hill, 1998.

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

KENSKI, V. M. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. **Anais do Congresso Associação Brasileira de Educação a Distância.** Brasília, 2005, p.71-80.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record,** v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: Contribuições teóricas. In: MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação**, p. 47-114, EDUFSCAR, 2002.

REALI, A. M. M. R., TANCREDI, R. M. S. P. & MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria on-line: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. 34 (1), pp. 77-95. jan./abr, 2008.

SILVA, P. C., SHITSUKA, R., PASCHOAL, P. A. G. Afetividade nas interações em AVA: um estudo sobre a interação na educação a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, v. 14, 2015.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: WILSON, S. M. (Ed.). **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. 1. ed. United States of America: Jossey-Bass, 2004, p.189-215.

SOUZA, A P. G; CARNEIRO, R., F. PEREZ, S. M.; OLIVEIRA, E. R.; REALI, A. M. M. R.; OLIVEIRA, R. M. M. A. A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p.181-210, mar. 2012.

VAUGHAN, N. A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign. **The Internet and Higher Education**, v. 13, n. 1–2, p. 60-65, 2010.

VAUGHAN, N. D.; GARRISON, D. R.; CLEVELAND-INNES, M. **Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry**. Canadá: AU Press, Athabasca University, 2013.

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

i Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto “Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria” com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP.