

O DIÁLOGO INTERGERACIONAL EM UMA REDE COLABORATIVA ON-LINE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

 Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro^I

 Rosa Maria Moraes Anunciato^{II}

^I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Itapetininga (SP), Brasil; aline.lagoeiro@ifsp.edu.br

^{II} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos (SP), Brasil; rosa@ufscar.br

Resumo

O diálogo intergeracional é caracterizado como princípio estruturante das relações estabelecidas em uma rede colaborativa de formação docente em um ambiente virtual de aprendizagem, no âmbito de uma investigação com professores em diferentes fases da carreira. A pesquisa apoia-se na compreensão da docência como processo contextualizado e relacional de desenvolvimento permanente. O estudo, de natureza qualitativa, teve como fontes de dados narrativas produzidas na ação *on-line* Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência 2016-24. Os resultados indicam o potencial formativo das redes colaborativas, evidenciando os fatores que constituem condições ao estabelecimento do diálogo intergeracional e os efeitos que dele decorrem, essenciais para a compreensão do conceito.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PEDAGOGIA DE GRUPO • EDUCAÇÃO EM PARCERIA • DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

INTERGENERATIONAL DIALOGUE IN AN ONLINE COLLABORATIVE TEACHER TRAINING NETWORK

Abstract

Intergenerational dialogue is characterized as a structuring principle of the relationships established within a collaborative teacher training network in a virtual learning environment, as part of a study involving teachers at different career stages. The research is grounded in the understanding of teaching as a contextualized and relational process of ongoing professional development. This qualitative study drew data from narratives produced during the online initiative Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência 2016-24 [Learning and Teaching Development Network 2016-24]. The findings show the training potential of collaborative networks, highlighting the factors that enable intergenerational dialogue and the resulting impacts, which are essential for understanding the concept.

TEACHER TRAINING • GROUP PEDAGOGY • PARTNERSHIP EDUCATION • DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS

EL DIÁLOGO INTERGENERACIONAL EN UNA RED COLABORATIVA EN LÍNEA DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Resumen

El diálogo intergeneracional se caracteriza como un principio estructurador de las relaciones establecidas en una red colaborativa de formación docente en un ambiente virtual de aprendizaje, en el marco de una investigación con profesores en diferentes etapas de su carrera. La investigación se basa en la comprensión de la docencia como un proceso contextualizado y relacional de desarrollo continuo. El estudio, de naturaleza cualitativa, tuvo como fuente de datos, narrativas producidas en la acción en línea de la Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência 2016-24 [Red de Aprendizaje y Desarrollo Docente 2016-24]. Los resultados indican el potencial formativo de las redes colaborativas, destacando los factores que constituyen las condiciones para el establecimiento del diálogo intergeneracional y los efectos que se derivan de él, esenciales para la comprensión del concepto.

FORMACIÓN DE PROFESORES • PEDAGOGÍA DE GRUPO • EDUCACIÓN EN ASOCIACIÓN •
DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

LE DIALOGUE INTERGÉNÉRATIONNEL DANS UN RÉSEAU COLLABORATIF EN LIGNE DE FORMATION D'ENSEIGNANTS

Résumé

Le dialogue intergénérationnel se caractérise comme principe structurant des rapports établis dans un réseaux collaboratif de formation enseignante dans un environnement d'apprentissage virtuel, dans le cadre d'une recherche avec des enseignants se trouvant dans différentes phases de leur carrière. L'étude s'était sur la compréhension du professorat comme processus contextualisé et relationnel de développement permanent. La recherche, de nature qualitative, a utilisé, comme sources des données, des rapports produits dans le cadre de l'action en ligne Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência 2016-24 [Réseau d'apprentissage et de développement de la profession enseignante 2016-24]. Les résultats signalent le potentiel formatif des réseaux collaboratifs, mettant en évidence les facteurs qui constituent des conditions pour établir le dialogue intergénérationnel et les effets qui en découlent, essentiels à la compréhension d'une telle conception.

FORMATION D'ENSEIGNANTS • PÉDAGOGIE DE GROUPE • ÉDUCATION EN PARTENARIAT •
DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONELLES

Recebido em: 22 NOVEMBRO 2024 | Aprovado para publicação em: 30 MAIO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

A **COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE, DO MODO COMO OS PROFESSORES PENSAM E** a partir de quais elementos desenvolvem sua ação pedagógica passou por intensas transformações nas últimas décadas. Isso é reflexo de uma sociedade em mudança, em que o conhecimento e, conseqüentemente, os processos de ensinar e aprender adquiriram novos significados, notadamente com o avanço tecnológico (Marcelo, 2009; Nóvoa, 2017; Yot-Domínguez & Marcelo, 2022).

A relevância dos ambientes virtuais de aprendizagem insere-se no contexto desse desenvolvimento tecnológico que modificou a dinâmica das relações sociais e trouxe consigo novos horizontes para o âmbito educativo. Para Nóvoa e Vieira (2017, p. 39), “a formação de professores tem de compreender esta nova realidade, a rede (*web*), não tanto enquanto realidade tecnológica, mas nas suas conseqüências para a vida dos alunos e para os processos de aprendizagem”. A criação de ambientes virtuais de aprendizagem para a formação de professores surge, desse modo, como uma possibilidade de ampliar o acesso de docentes oriundos de diferentes regiões do país aos programas de desenvolvimento profissional, permitindo o intercâmbio de conhecimentos produzidos em uma variedade maior de contextos. Redesenham-se os espaços e os tempos formativos e modifica-se também a percepção sobre a escola, o que não implica sua desvalorização. O espaço educativo ganha novos contornos e se fortalece à medida que promove experiências mais diversificadas e aproxima indivíduos inseridos em diferentes contextos culturais (Reali et al., 2014). A redefinição dos tempos permite a participação assíncrona dos envolvidos e demanda uma reconstrução das relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem.

O advento de processos formativos *on-line* trouxe também aos professores a necessidade de buscar estratégias que incentivassem a colaboração e a participação nas atividades desenvolvidas, tendo como foco o aluno. Essa característica também se aplica aos programas de formação docente *on-line*, uma vez que, ao interagir com os pares em ambientes virtuais, o professor adquire novo protagonismo e suas práticas podem tornar-se o centro do processo formativo. Nesse contexto ganha destaque o conceito de comunidades de aprendizagem *on-line* (Palloff & Pratt, 2004). Elas são constituídas por todos os envolvidos: participantes, formadores e equipe técnica. As ações e interações promovidas têm como eixo central a aprendizagem e a inserção ativa na proposta formativa do espaço virtual em questão. As comunidades de aprendizagem *on-line* diferem das demais comunidades *on-line* em geral pela motivação dos participantes para aprender de modo colaborativo, o que impulsiona o desenvolvimento e o fortalecimento de uma prática reflexiva (Palloff & Pratt, 2004).

Partimos da premissa de que o estabelecimento de comunidades de aprendizagem *on-line*, no âmbito da formação de professores, envolvendo a participação de profissionais em diferentes fases da carreira por meio do diálogo intergeracional *on-line*, possibilita novas oportunidades de refletir acerca da própria prática mediante pontos de vista diferenciados e estimula o compartilhamento de ideias e seu aprofundamento por meio das discussões realizadas. Na dimensão relacional, o envolvimento efetivo nessas comunidades “possibilita o estabelecimento de vínculos, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e do sentimento de corresponsabilidade entre os participantes” (Oliveira, 2016, p. 88).

A Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) foi criada no âmbito de uma pesquisa colaborativa intitulada *Diálogo intergeracional na indução de professores: O estabelecimento de um contínuo de formação docente*. Desde 2016, a ReAD tem realizado ações formativas, estruturadas como atividades de extensão e desenvolvidas por meio da plataforma Moodle da

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Até 2019 contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e desde essa data é realizada com apoio da pró-reitoria de extensão da universidade. Tem como participantes licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes, com até cinco anos de carreira, e professores experientes, com mais de dez anos de docência. As atividades formativas têm sido planejadas de modo que sejam realizadas de forma individual (leituras, elaboração de narrativas escritas e planos de ensino, etc.), utilizando a ferramenta “tarefa”; e de forma coletiva (discussões), com a ferramenta “fórum”.

Segundo Lagoeiro (2019), a ReAD pautou-se pela realização de atividades reflexivas constituídas a partir da prática docente, favorecendo a interação entre os participantes pertencentes a etapas diferentes de formação e de carreira. Assim, neste texto são utilizadas como fonte de dados as narrativas *on-line* produzidas entre 2016 e 2024, analisadas nos seguintes trabalhos: Marini (2018), Batista (2018), Cruz (2019), Lagoeiro (2019), Pereira (2021), Gracioli (2022), Almeida (2023), Ferreira (2023) e Pereira e Anunciato (2023).

O diálogo e a troca de conhecimentos, a partir de relatos das próprias vivências, estão presentes desde o início da ReAD, o que tem contribuído para aproximar os participantes do processo e estimular a criação de vínculos. Não se trata apenas de receber informações, mas de compartilhar conhecimentos e atribuir-lhes sentido, estabelecendo conexões com as próprias experiências. Desse modo é potencializada a aprendizagem colaborativa *on-line*, que desenvolve a capacidade reflexiva e permite compreender diferentes pontos de vista e elaborar respostas aos questionamentos dos colegas. De modo mais abrangente, uma das grandes aprendizagens impulsionadas pelas redes de aprendizagem *on-line* é a consciência de que é possível aprender de diferentes formas e com os pares, o que pode despertar nos envolvidos a compreensão da aprendizagem como um processo permanente, que ocorre ao longo de toda a vida (Souza & Anunciato, 2019).

O estabelecimento de comunidades de aprendizagem, contudo, não se dá de modo espontâneo. É necessário criar condições, acompanhar e estimular as experiências colaborativas de formação. Diante disso, Vaillant (2016) aponta alguns requisitos para que o trabalho colaborativo se desenvolva. O primeiro deles é o tempo, sem o qual é impossível desenvolver ações de observação, estudos de caso, reflexão, registros de práticas e discussões. Assim, é preciso oferecer uma estrutura de trabalho que possibilite aos professores dar continuidade à sua formação. O segundo requisito, diretamente ligado ao primeiro, refere-se à estrutura adequada e à disponibilização dos recursos necessários para a formação docente. Por fim, o terceiro requisito consiste na organização de um sistema informatizado voltado à difusão de boas práticas, que constitua acervo formativo permanente.

Como muitas iniciativas que poderiam orientar novas aprendizagens permanecem desconhecidas, é indispensável empreender esforços para que esse quadro seja modificado: as boas práticas sejam publicizadas e constituam fonte de novas aprendizagens; promovam-se a estruturação de saberes profissionais assentados nas práticas educativas e seu compartilhamento; e estimulem-se novas formas de diálogo e colaboração.

No caso da ReAD, percebemos que o acompanhamento das discussões e o incentivo à participação, com novos questionamentos e direcionamentos, foram essenciais para que os objetivos fossem atingidos. Isso corrobora a necessidade da mediação para que o diálogo se estabeleça.

Neste estudo, apresentamos o diálogo intergeracional, seu papel no desenvolvimento da ReAD, as condições ao seu estabelecimento e os efeitos que ele pode trazer para o desenvolvimento profissional e a formação de professores.

A colaboração como premissa central no desenvolvimento profissional docente

O delineamento teórico-metodológico da pesquisa desenvolvida ancorou-se na concepção de que a colaboração é elemento central, “implicando pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco” (Reali et al., 2014, p. 1040). Vaillant (2016) destaca o papel da colaboração ao analisar programas de desenvolvimento profissional e argumenta que eles têm buscado, em sua maioria, somente o aprimoramento de suas propostas, e não uma inovação condizente com as demandas dos novos contextos sociais do trabalho docente. A autora utiliza a expressão “mais do mesmo” para definir o que têm representado tais propostas no cenário da formação docente. Nesse contexto, ressalta a importância da colaboração como perspectiva para uma nova compreensão da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional:

A aprendizagem colaborativa é a estratégia fundamental dos enfoques atuais de desenvolvimento profissional docente e sua essência é que os professores estudem, compartilhem experiências, analisem e investiguem em conjunto sobre as suas práticas pedagógicas em um dado contexto institucional e social. (Vaillant, 2016, p. 11, tradução nossa).

Desse modo, a perspectiva colaborativa pressupõe o fortalecimento do trabalho em parceria, tendo em vista o aprimoramento profissional de todos os envolvidos. O eixo que fundamenta e estrutura esse processo formativo origina-se das próprias práticas dos participantes – portanto, contextualizadas –, e a colaboração é o princípio que delinea as ações estratégicas planejadas para esse processo.

Diversos estudos voltados à formação docente em diferentes países têm evidenciado, ao longo dos anos, o potencial da colaboração em suas diversas formas. Na Áustria, processos de mentoria têm sido considerados promissores para o apoio a professores iniciantes (Haas et al., 2022). Na Austrália, reformas educacionais voltadas aos programas de acompanhamento de professores iniciantes pautaram-se pela perspectiva colaborativa, tanto na dimensão escolar quanto na parceria com as universidades:

Percebendo a ambição de manter uma abordagem desenvolvimentista que é informada pelo conhecimento de pesquisa, será necessário o trabalho colaborativo contínuo dos empregadores, das universidades, das autoridades reguladoras, dos líderes escolares e, mais importante, dos professores mentores nas escolas, para desenvolver uma rica articulação do conhecimento profissional e habilidades de professores que ultrapassam as limitações dos padrões prescritos. (Leonard, 2012, p. 59, tradução nossa).

No contexto mencionado, é possível observar a existência de professores mentores nas escolas. Trata-se de professores experientes que atuam no acompanhamento de professores iniciantes em seu próprio local de atuação, de modo colaborativo. O fortalecimento e a ampliação dessas ações envolvendo, por exemplo, a parceria com universidades podem apresentar contribuições não somente para os profissionais envolvidos, mas para o sistema educativo de modo mais geral (Hudson et al., 2013).

É preciso considerar, entretanto, que o trabalho colaborativo, muitas vezes, enfrenta certa resistência. A própria arquitetura escolar e a organização do tempo favorecem o isolamento docente e dificultam a construção do trabalho em parceria, pois tornam escassos os momentos destinados ao planejamento coletivo e impulsionam as ações e práticas individualizadas (Marcelo, 2002).

Acrescente-se a isso a sobrecarga de trabalho a que são submetidos os professores, notadamente os iniciantes, que comumente vivenciam os contextos mais difíceis (Hargreaves, 2005). Nessas condições, a construção de uma cultura colaborativa torna-se ainda mais desafiadora, porém igualmente necessária.

O trabalho docente é, comumente e de forma equivocada, compreendido como uma ação rotineira, porém o contexto escolar é essencialmente dinâmico, o corpo de profissionais que o constitui é heterogêneo e, em determinadas circunstâncias, altamente rotativo. As múltiplas relações que se estabelecem no interior da escola possibilitam a permanente construção e reconstrução de conhecimentos e significações, ocasionam o estabelecimento e a ruptura de vínculos e dão margem à adoção e à rejeição de novas ideias. Ao contrário do que se possa supor, esse caráter de continuidade e descontinuidade é o que garante o seu equilíbrio (Wenger, 1998).

Nesse contexto, a aprendizagem apresenta duas dimensões – individual e social – e compreende três formas de interação do indivíduo: com a tarefa, consigo mesmo e com os outros. Ao desenvolver a ação docente, o indivíduo volta-se para si mesmo, questiona seus conhecimentos, de uma forma e em um ritmo que lhe são peculiares. Ao mesmo tempo, interage com os pares, com os quais troca conhecimentos e experiências (Alarcão & Canha, 2013; Mizukami, 2004; Souza & Cruz, 2023). Por isso o trabalho colaborativo apresenta grandes potencialidades, uma vez que a interação dos indivíduos e a partilha de conhecimentos geram uma responsabilidade conjunta na construção de novos saberes e na transformação das próprias práticas.

Desse modo, em uma proposta formativa baseada na colaboração e no diálogo, convém ressaltar que a construção da coletividade não se dá em detrimento da individualidade daqueles que a compõem:

A colaboração não anula a pessoa ou, pelo menos, não o deve fazer e não o fará se estivermos em presença de verdadeira colaboração; antes, pelo contrário, deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros, criando idealmente a existência de comunidades. (Alarcão & Canha, 2013, p. 80).

Ao investigar as iniciativas de programas formativos considerados bem-sucedidos, Vaillant (2016) observa que as melhores propostas voltadas ao desenvolvimento profissional docente estão assentadas na perspectiva colaborativa. Cabe ressaltar que a aprendizagem da docência, embora tenha sua dimensão individual e autônoma, apresenta um caráter coletivo, pois requer a interação do docente com o ambiente e com os contextos em que atua. O momento da carreira também é um fator de influência sobre os interesses e as necessidades formativas dos docentes, porém muitos programas de formação são descontextualizados e não levam em conta tais demandas.

Consideramos, assim, que as aprendizagens vivenciadas pelos professores ao longo da carreira são também derivadas das relações que estabelecem com outros profissionais, dentro e fora do ambiente escolar. Diante disso, as interações, os diálogos, as decisões compartilhadas precisam ser reconhecidos como fontes de desenvolvimento profissional. A reflexão sobre as situações que se apresentam ao longo do trabalho pedagógico torna-se mais profunda à medida que ocorre o intercâmbio de conhecimento entre profissionais que se encontrem em diferentes momentos da carreira e que estejam dispostos ao diálogo (Oliveira & Gama, 2014). O estabelecimento de espaços que estimulem relações de colaboração engendra, portanto, condições favoráveis à (re)construção contínua dos saberes, ao enfrentamento conjunto das dificuldades evidenciadas, ao fortalecimento dos espaços de apoio e escuta (Souza & Anunciato, 2019) – em suma, ao desenvolvimento do diálogo.

A dimensão intergeracional em investigações científicas

A concepção de formação docente como um processo permanente, contextualizado e essencialmente relacional coloca em evidência as pessoas envolvidas e suas especificidades. Essas pessoas, que têm trajetórias de vida e de aprendizagem distintas, trazem consigo uma gama de experiências que podem constituir fonte de aprendizagem e desenvolvimento – é nessa perspectiva que se coloca em evidência o diálogo intergeracional.

Os trabalhos que aplicam o termo “intergeracional” a interlocutores que se encontram em níveis de experiência distintos ou em diferentes faixas etárias ou gerações têm ganhado destaque e se mostrado como uma possibilidade promissora em diferentes áreas. Encontramos estudos envolvendo: avós e netos na perspectiva literária (Assis et al., 2020); a relação entre jovens e idosos (Azevedo & Palmeirão, 2012; Cruz et al., 2011); a relação entre mães que vivenciam a maternidade (Martins, 2012); os processos de envelhecimento (Daré, 2010; Kratz et al., 2018); os estudos da infância (Santos, 2012; Scramingnon et al., 2024); a área da linguística (Gonçalves, 2012); a educação ambiental (Dominguez, 2017; Hupffer, 2012); o ensino superior, considerando a relação entre idosos, jovens estudantes e professores (Pimentel et al., 2019); as relações políticas (Grosso et al., 2017); a inclusão digital, tecnologias e cidadania (Fooker, 2015; Patrício, 2019); as comunidades quilombolas (Aviz & Hartmann, 2024; Ferreira et al., 2024; Marques, 2023); os processos formativos pautados pela colaboração (Villas-Boas et al., 2016); a pandemia de covid-19 (Oliveira & Mazuchelli, 2021); a educação patrimonial (Souza et al., 2023) e a relação entre mobilidade educacional e saúde (Nishida et al., 2020).

Convém reiterar que os estudos aqui referidos contemplam a perspectiva etária, considerando o envolvimento de interlocutores pertencentes a grupos geracionais distintos – crianças, jovens, adultos e idosos. Nesses casos, o diálogo intergeracional é visto como um meio de promover aprendizagens das mais diferentes questões, por meio do intercâmbio das experiências vivenciadas pelos indivíduos participantes desse processo, que se distinguem em função das faixas etárias a que pertencem.

Uma leitura diferenciada das relações intergeracionais é apresentada por Sarti (2009) e Sarti e Bueno (2017), ao analisarem as contribuições do que designam como parceria intergeracional no processo de aprendizagem da docência, tendo como contexto a realização do estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Para elucidar o termo “intergeracional”, a autora utiliza-se dos estudos de Mannheim (como citado em Sarti, 2009), segundo o qual o conceito de geração remete a um grupo de pessoas que compartilham vivências de contextos históricos comuns, das quais derivam visões de mundo semelhantes, independentemente de sua faixa etária. Essa definição é estendida para o âmbito profissional, uma vez que os processos formativos também se desenvolvem em contextos históricos específicos, culminando na existência de diferentes gerações ocupacionais. A partir dessa compreensão, observa-se a coexistência de diferentes gerações docentes:

Ao lado de professores recém-formados – ou ainda em formação – encontram-se docentes cuja formação inicial ocorreu há 10, 15 anos e outros, ainda, que ingressaram no magistério há mais de 20 anos e estão mais próximos da aposentadoria. Para além das diferenças etárias, esses professores trazem consigo modos por vezes diversos de conceber o ensino, a aprendizagem, os alunos, a escola, as relações pedagógicas, entre outros tantos fatores implicados na docência. Revelam, em maior ou menor grau, marcas das gerações de professores às quais pertencem, que se distinguem em função dos contextos históricos e sociais nos quais os sujeitos foram iniciados no magistério. (Sarti, 2009, p. 139).

Diante dessa constatação, a autora desenvolveu um trabalho pautado pelo estabelecimento de uma relação de parceria entre licenciandos em Pedagogia e professores da educação básica que os recebam como estagiários. Os professores eram orientados, por meio de uma formação que recebiam na universidade, a desenvolver uma relação colaborativa com os estagiários, e eram estimulados a agir como seus iniciadores na profissão. Essa proposta considerou que, por meio dessa parceria, os professores poderiam vivenciar novas formas de aprendizagem, ao mesmo tempo que seus saberes seriam reconhecidos e valorizados.

O estabelecimento das parcerias intergeracionais também apresenta relevância para a constituição da identidade profissional de professores iniciantes e de futuros professores, que ainda se encontram nos cursos de licenciatura, por meio da integração entre a formação inicial e os processos formativos que ocorrem ao longo da carreira. Desse modo, é evidente a importância desse tipo de parceria para a aprendizagem docente dos estudantes de licenciatura e dos professores. Estes, ao compartilharem seus saberes e serem questionados acerca de seu trabalho, têm a oportunidade de aprofundar a reflexão sobre suas práticas, de “problematizar suas maneiras de ser docente, de pensar o ensino, de se relacionar com os alunos e com a escola” (Sarti, 2009, p. 138). Aos futuros professores, oferece-se a possibilidade de conhecer o cotidiano do trabalho docente a partir daqueles que o desenvolvem e de ter contato direto com os saberes especificamente docentes, construídos pelos próprios professores no exercício da profissão. Ao mesmo tempo, os participantes envolvidos nesse tipo de parceria podem desenvolver a própria consciência de que existem diferentes gerações docentes, de que pertencem especificamente a uma delas, e devem estabelecer modos de se relacionar com as demais.

Cardoso e Reali (2014) chamam a atenção para os encontros intergeracionais que estão presentes em contextos híbridos de formação, em um trabalho envolvendo licenciandas em Pedagogia e professoras experientes no espaço híbrido de formação. Vaughan (2010) conceitua como espaço híbrido de formação aquele que envolve o uso das tecnologias da informação na sala de aula e em outros locais e momentos de aula face a face com docentes e estudantes. O encontro intergeracional é apresentado por Cardoso (2016) como aquele que se caracteriza pelos espaços virtuais e presenciais, mas também se distingue pela articulação efetiva entre elementos teóricos e práticos, entre as instâncias universidade e escola, em uma perspectiva formativa para todos os envolvidos. No bojo das metodologias ativas, pressupõe que os estudantes tenham papel de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

O espaço híbrido referido no estudo de Cardoso (2016) teve como características a articulação entre espaços virtuais e presenciais e o estabelecimento de encontros intergeracionais. Partiu-se da compreensão de que os saberes individuais podem ser transformados e reconstruídos coletivamente pelas diversas pessoas que o compõem. Por meio de propostas colaborativas, pautadas pelo diálogo e pelo compartilhamento das próprias experiências, torna-se possível a construção de um saber coletivo, oriundo do intercâmbio e da articulação de saberes individuais:

Estudos mostram que espaços de aprendizagem docente [assim] concebidos . . . superam o já conhecido isolamento do professor, preveem a troca de conhecimentos e podem, na medida em que as relações se fortalecem, se transformar em comunidades de aprendizagem fortes. (Cardoso, 2016, p. 68).

Cabe aqui salientar que o termo intergeracional adotado por Sarti (2009) e Cardoso (2016) não se restringe somente ao aspecto etário, pois remete à ideia de geração profissional. No âmbito

dos estudos apresentados, portanto, o termo se relaciona diretamente com o marco temporal da formação e as características que o constituem, e não está necessariamente relacionado à característica etária dos indivíduos. Essa compreensão de geração profissional e não etária coaduna-se com a perspectiva que adotamos no processo de estabelecimento do diálogo intergeracional na ReAD.

A construção do diálogo intergeracional em uma rede colaborativa *on-line*

A constituição de relações colaborativas em redes de formação envolve um trabalho intencional de planejamento, acompanhamento, intervenção e análise, como ocorre nas ações da ReAD. O trabalho desenvolvido nessa rede foi objeto de um conjunto de investigações anteriormente citadas. Os resultados evidenciados ao longo dos anos de pesquisa corroboraram o papel do diálogo intergeracional.

Reconhecemos que as relações intergeracionais podem contribuir para o enriquecimento do processo formativo e para o aprimoramento das práticas educativas. A diversidade de contextos e trajetórias, narradas e compartilhadas em um ambiente colaborativo, favorece o desenvolvimento da profissionalidade docente (Anunciato, 2023). Essa perspectiva contrapõe-se a uma visão homogeneizadora da ação docente, pois resgata e valoriza a identidade profissional do professor e sua prática, ao considerar sua singularidade. Partimos da compreensão de que a busca pela constituição da identidade docente se materializa nas dimensões individual e coletiva (Nóvoa & Vieira, 2017). As relações estabelecidas no exercício da profissão podem possibilitar a construção de novos saberes, fortalecer a autopercepção e promover uma compreensão maior do indivíduo acerca de sua própria constituição profissional. Para isso, tais relações precisam fundamentar-se no diálogo, de modo que promovam uma cultura colaborativa.

Por constituir princípio fundamental para a estruturação de propostas colaborativas envolvendo relações intergeracionais, o diálogo intergeracional precisa ser conceituado e compreendido como um elemento próprio. Adotamos aqui o termo “princípio” como algo que constitui base, raiz, causa primeira. Embora amplamente utilizado, ele carece de uma definição precisa, notadamente no campo da formação de professores. Neste trabalho, considerando o contexto da formação e do desenvolvimento profissional docente em uma rede colaborativa, o diálogo intergeracional, conceitualmente, é definido como princípio basilar das relações intergeracionais e consiste na comunicação profissional – tendo em vista o compartilhamento de saberes e experiências – que se estabelece de forma sistemática entre pessoas que se encontram em diferentes fases da carreira – oriundos, portanto, de gerações profissionais distintas. Um desdobramento desse conceito, evidenciado por meio da pesquisa realizada, é o diálogo intergeracional *on-line*, desenvolvido nos ambientes virtuais de aprendizagem. A partir dele se estruturam as disposições necessárias ao estabelecimento da colaboração profissional.

O diálogo intergeracional envolve a escuta sensível e disposta a contribuir, a acolher o outro e também a aprender com ele. Caracteriza-se pela presença ativa de interlocutores que se percebem em uma relação de horizontalidade e, ao mesmo tempo, reconhecem mutuamente seu pertencimento a gerações formativas distintas. Tais interlocutores comungam uma postura de receptividade que os estimula a compartilhar suas experiências, a expor suas dúvidas, angústias, bem como suas conquistas. Constroem formas próprias de refletir conjuntamente sobre as situações desafiadoras e buscar estratégias para enfrentá-las. A interação efetivamente oportunizada pelo

diálogo intergeracional desencadeia nos envolvidos uma sensação de acolhimento e pertencimento, fortalecendo a relação estabelecida com seus interlocutores.

Ao partir da premissa de que as experiências vivenciadas ao longo da trajetória do indivíduo exercem influência sobre seu modo de tornar-se professor e que o processo de tomada de consciência dessas experiências por meio de redes colaborativas apresenta um potencial formativo para a prática docente, o diálogo intergeracional pode ser compreendido, ao mesmo tempo, como princípio que fundamenta as relações intergeracionais e como forma de efetivar a colaboração.

Tendo por base a concepção de diálogo intergeracional apresentada, destacamos as condições identificadas para sua efetivação e os efeitos que dele decorrem.

Um olhar para as condições de efetivação do diálogo intergeracional

Considerando a dimensão das relações estabelecidas em uma rede colaborativa *on-line*, os estudos voltados para a ReAD evidenciaram a relevância do diálogo intergeracional, aqui concebido como seu princípio estruturante. Compreendê-lo desse modo é possível, ao identificarmos que a ele se articulam alguns fatores que constituem condições para o estabelecimento de uma relação efetivamente colaborativa – como a identificação, por parte dos envolvidos, de uma demanda formativa pessoal, anterior ao próprio ingresso na rede. A participante Fabiana¹ revela essa compreensão, ao afirmar:

A formação inicial nos dá a base para iniciarmos na docência, mas só a prática, novas formações, troca de experiências com os pares é que contribuirão para que possamos estar desenvolvendo um trabalho cada vez melhor. (Fabiana, participação em fórum on-line).

Isso requer uma postura reflexiva acerca do próprio percurso formativo trilhado e que se deseje trilhar, tendo em vista os contextos reais de atuação profissional nos quais se está inserido. Tais contextos fazem emergir necessidades antes não identificadas, saberes até então não demandados, e impulsionam a busca por uma formação que venha ao encontro das necessidades evidenciadas. Essa postura ativa diante de uma constatação oportunizada pela reflexão pode ser considerada outra condição que antecede a inserção na rede.

A proposição e a disponibilização de espaços adequados a um processo formativo pautado na colaboração também foram evidenciadas como uma condição. Cabe às instituições – universidades, instituições de ensino superior e redes de ensino – buscar uma articulação para a promoção de tais espaços, sem os quais os processos de reflexão e busca podem não surtir o efeito esperado.

Uma vez ocorrida a tomada de consciência, empreendido o movimento de busca e identificada a possibilidade de ingresso em uma rede colaborativa disponível, observamos como condição a disposição para se colocar em uma relação horizontal, na qual não há posições hierárquicas, demandando abertura ao outro, como pondera a participante Simone:

Acho importante sim esse olhar de fora, assumirmos que não sabemos de tudo, e estarmos abertos ao novo, dispostos às trocas, querer compartilhar nossas vivências. Mas não é fácil essa abertura, pois temos receio do que o outro vai pensar, como vai reagir se perceber que falhamos, que não temos domínio sobre o conteúdo ou na condução da sala. (Simone, participação em fórum on-line).

1 Os dados referentes à identidade dos participantes são aqui omitidos, sendo-lhes atribuído um nome fictício, em atendimento às orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Isso requer um desprendimento em relação a uma visão culturalmente estabelecida, segundo a qual profissionais experientes, iniciantes e aprendentes de uma profissão encontram-se em níveis diferentes e, portanto, as concepções e até mesmo as experiências de cada um são classificadas em uma escala vertical de importância, que segue, em ordem decrescente, dos experientes até os aprendentes, passando pelos iniciantes. Nas redes colaborativas, a verticalidade dá lugar à horizontalidade – não há distinção hierárquica entre os participantes, e isso é necessário para o livre compartilhamento de saberes e experiências. Busca-se o distanciamento máximo de juízos de valor e mecanismos avaliativos que podem estar implícitos – ou até mesmo explícitos – em relações verticalizadas. Isso promove um ambiente de acolhimento e segurança, como relata a participante Rita:

Tenho certeza que me colocou para pensar e agir no sentido de buscar recursos e melhorar minha atuação docente. Era exatamente isso que eu esperava do curso. O que me agradou foi a forma fluida e acolhedora com que os tutores conduziram a jornada, problematizando os debates e nos enviando devolutivas de forma breve e concisa. (Rita, atividade avaliativa final).

Outra condição identificada, e que se relaciona especificamente a contextos virtuais, é a disponibilidade para participar de ações formativas *on-line*. Isso requer uma postura autônoma em relação à gestão do tempo para estudo e ao envolvimento efetivo nas ações propostas e nos diálogos com os demais participantes, considerando as características inerentes à participação em ambientes virtuais de aprendizagens. Todas as condições aqui identificadas podem somar-se a outras, em uma relação de interseccionalidade, exercendo maior ou menor influência quer no processo de ingresso em uma rede colaborativa *on-line*, vivenciado pelos indivíduos, quer, conseqüentemente, em sua inserção como interlocutores do diálogo intergeracional. Ressaltamos que a presença das condições aqui mencionadas não ocorre de modo homogêneo e linear, uma vez que as trajetórias formativas são diversas, bem como os contextos inerentes à atuação profissional de cada um. Esse conjunto de fatores confere sentido ao diálogo intergeracional como princípio estruturante a partir do qual se desenvolvem as relações intergeracionais em redes profissionais colaborativas.

Os efeitos do diálogo intergeracional na rede colaborativa

Quanto à efetivação do caráter colaborativo que caracteriza a proposição das redes formativas *on-line* com características intergeracionais, os estudos voltados para a ReAD possibilitaram compreender o diálogo intergeracional como a forma mais expressiva e concreta de assimilar as interações realizadas entre seus participantes. Constatamos que o diálogo intergeracional materializa a colaboração, tornando-a visível, passível de estudos e análises. Essa colaboração promove mudanças na prática dos envolvidos, como é possível observar na colocação da participante Lúcia em diálogo com a participante Mônica:

Achei muito interessante seu posicionamento, Mônica. Acho que pode ser produtivo sim, além de permitir a observação dos pequenos, de suas preferências, afinidades e comportamentos. Como havia dito anteriormente, nunca deixei livre a escolha dos grupos para os trabalhos em sala, porém nos momentos de parque os grupinhos se formam e consigo acompanhar. Em uma próxima oportunidade deixarei a critério deles a formação do grupo para observar, depois compartilho com vocês o resultado. (Lúcia, participação em fórum *on-line*).

É por meio do diálogo que se observa a ocorrência da colaboração, considerando que a interação *on-line* se dá entre indivíduos situados em tempo e espaços distintos. A compreensão acerca da concretização da colaboração pode ser analisada em relação aos efeitos que provoca.

Por se tratar de uma rede formativa pautada pela colaboração, um efeito a ser considerado é a ampliação – e o adensamento – de habilidades reflexivas, aspecto passível de observação por meio das interações realizadas. Ao estabelecer um diálogo efetivo com outros participantes, tais habilidades são estimuladas, uma vez que é preciso adotar uma postura ativa em relação às experiências compartilhadas. Torna-se necessário observar a realidade profissional apresentada pelo outro e indagar-se acerca dos elementos reflexivos que dela emergem. Esse movimento de refletir a partir de situações apresentadas pelo interlocutor impulsiona o indivíduo a sair de seu lugar e aproximar-se do lugar do outro, a colocar-se ao lado do outro para, com ele, debruçar-se sobre aquela experiência e com ela aprender, como ressalta a participante Simone:

As dificuldades, as frustrações, os avanços, as lutas diárias, as conquistas, foi muito interessante ver que minha história se assemelha com tantas outras histórias, com tantos outros colegas professores. Foi uma viagem de autoconhecimento, de redescoberta, de retomar inclusive projetos que haviam ficado pelo caminho, conforme o curso ia avançando e as propostas de trabalho sendo apresentadas. (Simone, atividade avaliativa final).

Concomitantemente, esse movimento em direção ao outro também constitui um encontro com as próprias experiências, uma vez que o diálogo compreende o intercâmbio entre os envolvidos. A reflexão se dá, portanto, a partir da análise das experiências em si e da articulação com as próprias experiências. Esse movimento analítico amplia as perspectivas de reflexão e constitui força propulsora para um refinamento gradual das próprias habilidades reflexivas.

Desse modo, ao mesmo tempo que o participante entra em contato com as experiências do outro, também comunica suas próprias vivências. Esse diálogo promove, como um efeito característico de contextos virtuais, o aprimoramento das habilidades de comunicação, notadamente em sua forma escrita, uma vez que nos ambientes virtuais de aprendizagem a interação ocorre, essencialmente, por meio de fóruns – uma forma específica de comunicação, diferente da habitual oralidade dos contextos presenciais. Nesse caso, o processo de traduzir em palavras escritas algo que se encontra no plano das ideias requer esforço e exercício constante. A escrita, nas redes formativas *on-line*, é elemento essencial para o estabelecimento do diálogo, e este, à medida que avança, tem efeitos diretos sobre as habilidades de comunicação. Nesse processo, também é fundamental colocar-se no lugar do outro, a fim de identificar se a mensagem pode ser, de fato, compreendida adequadamente por meio da escrita adotada. A necessidade de estabelecer um diálogo efetivo, comunicando-se por escrito de modo compreensível e assertivo, impulsiona, portanto, o aperfeiçoamento das habilidades de escrita.

Expandindo a perspectiva dos efeitos que o diálogo provoca, podemos identificar ainda o desenvolvimento de uma visão de conjunto, que amplia as interpretações do plano pessoal para o coletivo. O envolvimento de várias pessoas nesse diálogo permite aflorar a consciência de que determinadas experiências se repetem nos mais variados contextos, ultrapassando a dimensão individual. Passa-se a compreender possíveis acontecimentos como inerentes à etapa da carreira em que se encontram os profissionais, como afirma a participante Fabiana:

Todo o caminho percorrido nesses 3 anos estava retratado ali, todos os medos, as inseguranças, a solidão. Senti-me amparada sabendo que o que eu sentia era um caminho trilhado por outros professores iniciantes e que não era nada de anormal. (Fabiana, atividade avaliativa final).

Ao empreender, no diálogo com os demais, esse movimento interpretativo, nota-se que o conhecimento acerca das próprias experiências passa por um processo de amadurecimento e aprofundamento, pois elas são concebidas e analisadas sob um prisma profissional. E isso, nos estudos desenvolvidos, indicou uma abertura maior por parte dos envolvidos para partilhar diversas situações, até mesmo aquelas que retratavam dificuldades ou insucessos, como é possível observar na colocação da participante Simone:

Gostei muito das suas colocações. Mesmo que inconscientemente, acabo privilegiando mais as meninas que os meninos, na organização, no momento de entrar ou sair da sala, talvez por achá-las mais delicadas e os meninos sempre mais agitados e com brincadeiras mais truculentas. (Simone, participação em fórum on-line).

Ao reconhecer a dimensão profissional de suas vivências e a importância do diálogo para compreendê-las mais profundamente, parece haver uma diminuição no desconforto em se expor ao compartilhá-las.

Observamos também uma crescente sensação de suporte profissional, externalizada pelos envolvidos. Isso traz consequências benéficas que ultrapassam os limites da rede formativa *on-line* e se estendem para o cotidiano profissional, uma vez que, ao se sentirem amparados por outros profissionais, os indivíduos não se percebem sozinhos diante das diversas situações que se apresentam – como afirma a participante Cecília:

Com minha participação na ReAD, percebi que outras colegas passavam pelas mesmas angústias que eu, que não era uma deficiência profissional e sim um despreparo, que poderia ser sanado com a busca de novos conhecimentos, o estudo constante e a contribuição de professores mais experientes. (Cecília, atividade avaliativa final).

O estabelecimento do diálogo intergeracional promoveu maior segurança e estabilidade para a tomada de decisões e o enfrentamento dos desafios.

Portanto evidenciamos que os efeitos provocados pelo diálogo intergeracional no contexto de uma rede formativa *on-line*, objeto de nossos estudos, envolvem aspectos de natureza analítica, reflexiva, comunicacional, profissional, coletiva e emocional. Tais aspectos se atravessam e se articulam, conferindo um caráter específico para a configuração dessa rede. Identificamos como principal contribuição aos seus participantes o desenvolvimento de uma nova compreensão acerca das experiências oriundas da prática profissional, que ganham um *status* de conhecimento e passam a ser reconhecidas como fonte de aprendizagens. Desvela-se uma nova perspectiva acerca da profissão e da própria formação, seja esta inicial ou continuada. Tal aprendizagem se estende a todos os envolvidos, sem desconsiderar as etapas da carreira na qual se encontram e sem recair em um processo de homogeneização, valoriza as experiências e os saberes individuais e coletivos e promove o desenvolvimento de saberes diretamente articulados à prática profissional.

Considerações finais

Ao evidenciar o protagonismo docente na construção de saberes profissionais, o estabelecimento de uma ação formativa assentada sobre o diálogo intergeracional revelou que as escolas de educação básica precisam se fortalecer como espaços de formação para o docente, para que as práticas bem-sucedidas sejam compartilhadas e difundidas e as situações desafiadoras sejam

partilhadas e enfrentadas colaborativamente. Os docentes precisam de condições para que percebam sua formação de maneira articulada, permanente, e possam vivenciar com segurança as diferentes fases de sua carreira.

A proposta formativa apresentada por meio da ReAD, por sua vez, mostrou-se extremamente positiva para o desenvolvimento profissional de seus participantes: oportunizou uma rede colaborativa de aprendizagem. Assim, o estabelecimento do diálogo intergeracional em redes profissionais colaborativas revelou-se um campo extremamente fértil para desenvolver estudos que ampliem a compreensão de suas contribuições para os programas de formação docente e o impacto de propostas pautadas por essas perspectivas para aprimorar o trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Diante dos aspectos apresentados, convém destacar que os estudos voltados para a parceria intergeracional (Sarti, 2009) e o encontro intergeracional (Cardoso, 2016; Cardoso & Reali, 2014) lançam luz sobre o estabelecimento de relações profissionais possíveis e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Em consonância com as investigações já realizadas, a pesquisa que desenvolvemos voltou-se para o exame minucioso das interações desenvolvidas em um contexto de aprendizagem *on-line*. Realizamos um movimento de análise cuidadosa dos diálogos, o que permitiu um adensamento na sua compreensão, pois evidenciou um elemento basilar a partir do qual as relações intergeracionais se estruturam, apresentado neste texto: o diálogo intergeracional. É por meio do diálogo intergeracional, efetivamente estabelecido, que ocorrem a construção de parcerias e a promoção de encontros profissionais efetivos. O diálogo intergeracional fundamenta as relações intergeracionais e materializa a colaboração.

Constatamos que a rede colaborativa *on-line* representou uma ação formativa valiosa no processo de formação dos envolvidos, o que nos indica seu potencial para a formação docente em uma perspectiva mais ampla, como suporte aos programas de formação inicial e em serviço. O estabelecimento de eventuais parcerias entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, promovendo a teorização da prática por meio do diálogo intergeracional, seja *on-line* ou presencial, pode ser um diferencial na formação dos futuros professores e no desenvolvimento profissional dos docentes já em exercício.

O diálogo intergeracional apresenta-se, assim, como um elemento fundamental para estabelecer um trabalho efetivamente colaborativo. Ele traz em sua essência a convicção de que a troca de experiências entre professores em diferentes fases da carreira pode se tornar um instrumento valioso de formação docente, por potencializar os processos reflexivos que fundamentam o desenvolvimento profissional.

Ademais, na perspectiva de formação docente por nós adotada, consideramos que o diálogo intergeracional pode ser compreendido em uma dimensão metodológica. Entendemos que é possível adotar o diálogo intergeracional como uma estratégia metodológica de pesquisas colaborativas, para compreender melhor os processos de aprendizagem da docência, em suas dimensões individuais e coletivas. Ao mesmo tempo, o diálogo intergeracional mostra-se igualmente profícuo como dispositivo para subsidiar novas propostas formativas voltadas para o desenvolvimento profissional docente. Por meio dele, podem-se redesenhar ou até mesmo vislumbrar novas perspectivas de formação, que aproximem professores em diferentes fases da carreira e futuros professores.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo fomento à pesquisa desenvolvida e à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por promover ações de incentivo à pesquisa e possibilitar a continuidade dos trabalhos da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) ao longo desses anos.

Referências

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto.
- Almeida, A. C. M. de. (2023). *A inclusão escolar pelo olhar de participantes da ReAD: Narrativas de professoras e licenciandas* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18770?show=full>
- Anunciato, R. M. M. (2023). Narrativas de professores, processos reflexivos e profissionalidade docente em uma comunidade de aprendizagem online. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 15(33), 61-73. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v15i33.697>
- Assis, N. D. P. de, Visintin, C. D. N., Borges, A. de A. B., & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2020). Mulher, mãe e filha cuidadora: Imaginários coletivos sobre relações intergeracionais. *Psicologia Clínica*, 32(2), 213-230. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652020000200002
- Aviz, R. F. de, & Hartmann, L. (2024). Pedagogia quilombola: Um estudo sobre a produção partilhada de narrativas entre crianças e idosos em um quilombo no sul do Brasil. *Revista da FUNDARTE*, 60(60), Artigo e1443. <https://doi.org/10.19179/rdf.v60i60.1443>
- Azevedo, C., & Palmeirão, C. (2012). Diferentes experiências, uma nova convivência. *Cadernos de Pedagogia Social*, (4), 153-163. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2012.1953>
- Batista, M. L. M. (2018). *Aprendendo a ser professor: Contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10030>
- Cardoso, L. C. (2016). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: O terceiro espaço* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7787?show=full>
- Cardoso, L. C., & Reali, A. M. de M. R. (2014). A aprendizagem da docência: Concepções de participantes de um programa híbrido de formação de professores. In *Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância (Sied) e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED)* (pp. 1-13). UFSCar. <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2171>
- Cruz, E. M. R. (2019). *Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: Pontas de icebergs* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11234>
- Cruz, L. P. da, Salvador, A. T., Toledo, C. H., Pinto, F. F., Lopes, M. P., Felix, R. B., Câmara, R. L., Sousa, T. R. de, & Lopes, V. S. S. (2011). Oficina de psicologia na Unati: Possibilidade para um diálogo intergeracional. In *Anais do 6. Congresso de Extensão Universitária* (p. 967). Unesp. <https://repositorio.unesp.br/items/d080116a-8655-4cfd-b207-5973c421b5e2>
- Daré, A. C. L. (2010). Diálogos intergeracionais. *Intervenção Social*, (36), 35-45. <https://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1471>

- Dominguez, I. G. P. (2017). Em defesa dos diálogos entre gerações para a sustentabilidade. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 12(1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol12.n1.p115-128>
- Ferreira, A. C., Filho. (2023). *Narrativas de egressos de cursos de licenciatura na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) da UFSCar: Caminhos e possibilidades formativas* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/20123?show=full>
- Ferreira, J. K. E. S., Lima, T. N. L. de, & Romeu, T. (2024). Histórias e vivências na Comunidade do Grilo: Um diálogo intergeracional. In *Anais do 17. Encontro de Extensão Universitária da Universidade Federal de Campina Grande*. UFCG. <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/cite/article/view/2728>
- Fookan, I. (2015). A formação na maturidade como apropriação da própria história de vida. *Educação & Realidade*, 40(1), 17-32. <https://doi.org/10.1590/2175-623647790>
- Gonçalves, M. R. (2012). A língua portuguesa e o conflito intergeracional em Timor-Leste. In R. Teixeira e Silva, Y. Qiarong, M. Espadinha, & A. Leal (Eds.), *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. Universidade de Macau. <https://hdl.handle.net/10779/uow.27800859.v1>
- Gracioli, J. M. A. (2022). *Saberes geográficos compartilhados por professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência (ReAD) da UFSCar* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15659>
- Grosso, L. A., Trevisan, J., Borges, L. F., & Benetti, A. M. (2017). Ocupações no Sul de Minas: Autogestão, formação política e diálogo intergeracional. *ETD: Educação Temática Digital*, 19(1), 141-164. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647616>
- Haas, E., Hudson, P., & Hudson, S. (2022). Mentoring for effective teaching: An analysis of Austrian teachers' school-based mentoring practices. *Journal of Education and Training Studies*, 10(4), 130-139. <https://doi.org/10.11114/jets.v10i4.5535>
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hudson, P., Spooner-Lane, R., & Murray, M. (2013). Making mentoring explicit: Articulating pedagogical knowledge practices. *School Leadership & Management*, 33(3), 284-301. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724673>
- Hupffer, H. M. (2012). Degradação ambiental e consciência da história efetual: Contribuições de Hans-Georg Gadamer ao diálogo intergeracional. *Revista Espaço Acadêmico*, 11(131), 109-119. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13722>
- Kratz, V. C. L., Schneider, V. F. M., Sonogo, J. C., & Rudnicki, T. (2018). Promoção de saúde de idosos institucionalizados e crenças quanto ao envelhecer: Projeto intergeracional. *Revista Saúde e Pesquisa*, 11(2), 277-286. <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/6338/3244>
- Lagoeiro, A. de C. D. (2019). *Trilhando os caminhos do início da docência: Concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11510>
- Leonard, S. N. (2012). Professional conversations: Mentor teachers' theories-in-use using the Australian National Professional Standards for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 45-62. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.7>

- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.312>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22. <https://idus.us.es/items/5a7c59b5-5f8e-49e6-85cc-79f35b367449>
- Marini, C. (2018). *Licenciandas em pedagogia na Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD): Compreensões sobre a docência* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10824?show=full>
- Marques, G. M. V. (2023). *Comunidade Quilombola Carnaúba II: Um estudo da relação entre afetos e território mediada pelo diálogo intergeracional* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional UFC. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/74281>
- Martins, R. M. C. (2012). *Mulheres aprendem com mulheres: Diálogo intergeracional sobre a prática de amamentar e os cuidados com o bebê* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2285?show=full>
- Mizukami, M. da G. N. (2004). Aprendizagem da docência: Algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação (Santa Maria. Online)*, 29(2), 33-49. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>
- Nishida, W., Kupek, E., Zanelatto, C., & Bastos, J. L. (2020). Mobilidade educacional intergeracional, discriminação e hipertensão arterial em adultos do Sul do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(5), Artigo e00026419. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00026419>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/1980531444843>
- Nóvoa, A., & Vieira, P. (2017). Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, 3(2), 21-49. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>
- Oliveira, M. V. B., & Mazuchelli, L. P. (2021). Responsabilidade intergeracional e pandemia de covid-19. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 16(4), 29-52. <https://doi.org/10.1590/2176-457351679>
- Oliveira, R. M. M. A. de. (2016). Narrativas profissionais de professoras brasileiras e portuguesas: Experiências em um ambiente on-line. In D. Z. Moraes, V. M. R. Cordeiro, & O. V. de Oliveira (Orgs.), *Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto)biográfica* (Vol. 5, pp. 83-98). CRV.
- Oliveira, R. M. M. A. de, & Gama, R. P. (2014). Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 205-219. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432014000100018&lng=pt&nrm=iso
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2004). *O aluno virtual: Um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Artmed.
- Patrício, M. R. (2019). Educação e formação em TIC intergeracional. In V. Gonçalves, J. A. Moreira, & Y. Corrêa (Orgs.), *Educação e tecnologias na sociedade digital* (pp. 33-48). Whitebooks. <http://hdl.handle.net/10198/19480>
- Pereira, A. G. (2021). *Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na ReAD* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/14695>
- Pereira, A. G., & Anunciato, R. M. M. (2023). Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes: Entraves e investimentos. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 32(71), 237-254. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n71.p237-254>

- Pimentel, L., Mónico Lopes, S., Pedrosa, B. da S., & Maurício, C. S. (2019). Da multigeracionalidade à intergeracionalidade: Refletindo sobre a aprendizagem intergeracional no ensino superior. *Revista INFAD de Psicología: International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(2), 307-322. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v2.1921>
- Realí, A. M. de M. R., Tancredi, R. M. S. P., & Mizukami, M. da G. N. (2014). Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: Experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. *Revista e-Curriculum*, 12(1), 1033-1056. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10369>
- Santos, M. W. dos. (2012). Crianças no tempo presente: A sociologia da infância no Brasil. [Resenha do livro *Sociologia da Infância no Brasil*, de A. L. G. de Faria, & D. Finco (Orgs.)]. *Pro-Posições*, 23(2), 235-240. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642899>
- Sarti, F. M. (2009). Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, 25(2), 133-152. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>
- Sarti, F. M., & Bueno, M. C. (2017). Relação intergeracional e aprendizagem docente: Elementos para rediscutir a formação de professores. *Revista Educação em Questão*, 55(45), 227-253. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12752>
- Scramingnon, G., Garcia Castro, L., Brandão, R. S., & Kramer, S. (2024). Diálogos intergeracionais: O que dizem crianças, jovens e avós sobre infância. *Revista Cocar*, (25). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9057>
- Souza, A. P. G. de, & Anunciato, R. M. M. (2019). Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: Contribuições da ReAD. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 4(12), 1090-1109. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1090-1109>
- Souza, F. J. da S., Pereira, L. L. K., & Berte, S. B. (2023). Cultura, memória social e processo educativo: Um estudo de caso. *Revista Cocar*, 19(37). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7523>
- Souza, L. O., & Cruz, G. B. da. (2023). Pedagogas iniciantes e a multidisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 104, Artigo e5565. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/cFSFqDxz58xVMXbjzjhS4bn/?lang=pt#>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docência*, (60), 5-13. <http://repositorio.ucsh.cl/handle/ucsh/3097>
- Vaughan, N. D. (2010). A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 60-65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.007>
- Villas-Boas, S., Oliveira, A. L., Ramos, N., & Montero, I. (2016). A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida: Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. *Investigar em Educação*, (5), 117-141. <http://hdl.handle.net/10400.2/5842>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2022). Estrategias de aprendizaje formal y no formal de docentes para su desarrollo profesional: Diseño y validación de un instrumento. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(82). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8476793>

Nota sobre autoria

Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro – Concepção e desenvolvimento da investigação. Participação ativa na produção dos dados, discussão dos resultados, análise, interpretação dos dados, revisão e aprovação da versão final.

Rosa Maria Moraes Anunciato – Concepção e desenvolvimento da investigação. Participação ativa na produção dos dados, discussão dos resultados, análise, interpretação dos dados, revisão e aprovação da versão final.

Disponibilidade de dados

Os dados que subsidiaram a elaboração deste artigo estão disponíveis nas teses e dissertações referenciadas ao final do texto e são de acesso público aos leitores por meio do Repositório Digital de Teses e Dissertações da UFSCar.

Editora responsável

 Patrícia Albieri de Almeida

Como citar este artigo

Lagoeiro, A. de C. D., & Anunciato, R. M. M. (2025). O diálogo intergeracional em uma rede colaborativa *on-line* de formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11586. <https://doi.org/10.1590/1980531411586>